



HAL
open science

Motifs d'engagement et motivations d'enseignants dans un projet de transformation pédagogique. Le cas du projet DUNE-DESIR

Charleyne Caroff

► To cite this version:

Charleyne Caroff. Motifs d'engagement et motivations d'enseignants dans un projet de transformation pédagogique. Le cas du projet DUNE-DESIR. Education. Université Rennes 2; Université Laval (Québec, Canada), 2024. Français. ⟨NNT : 2024REN20050⟩. ⟨tel-05156856⟩

HAL Id: tel-05156856

<https://theses.hal.science/tel-05156856v1>

Submitted on 10 Jul 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

COLLEGE EDUCATION, LANGAGES

DOCTORAL INTERACTIONS, COGNITION

BRETAGNE CLINIQUE, EXPERTISE



UNIVERSITÉ
RENNES 2



UNIVERSITÉ
LAVAL

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

L'UNIVERSITE LAVAL

ECOLE DOCTORALE N° 646

Éducation, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Sciences de l'Éducation - Technologie éducative*

Par

Charleyne CAROFF

Motifs d'engagement et motivations d'enseignants dans un projet de transformation pédagogique. Le cas du projet DUNE-DESIR.

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 19 décembre 2024

Unité de recherche : **CREAD et CRIRES**

Rapporteurs avant soutenance :

Bernadette CHARLIER
Alain STOCKLESS

Professeure ordinaire, Université de Fribourg
Professeur titulaire, Université du Québec à Montréal

Composition du Jury :

Sylvie BARMA
Bernadette CHARLIER
Jérôme ENEAU
Catherine RATELLE
Alain STOCKLESS

Professeure titulaire, Université Laval
Professeure ordinaire, Université de Fribourg
Professeur des universités, Université Rennes 2
Professeure titulaire, Université Laval
Professeur titulaire, Université du Québec à Montréal

Co-dir. de thèse :
Geneviève LAMEUL
Didier PAQUELIN

Professeure des universités, Université Rennes 2
Professeur titulaire, Université Laval

**Motifs d'engagement et motivations
d'enseignants dans un projet de
transformation pédagogique.
Le cas du projet DUNE-DESIR.**

**Thèse en cotutelle
Technologie éducative
Sciences de l'Éducation**

Charleyne CAROFF

Sous la direction de :

Geneviève LAMEUL, directrice de recherche

Didier PAQUELIN, directeur de recherche

Résumé

Pour répondre aux défis et aux enjeux liés à l'évolution des publics étudiants et à la forte présence du numérique, les enseignants de l'enseignement supérieur sont amenés à (re)questionner leurs pratiques pédagogiques. Pour stimuler et encourager les transformations des pratiques pédagogiques des enseignants, des projets de soutien des initiatives de transformations pédagogiques sont lancés par les politiques nationales. C'est le cas du projet DUNE-DESIR (Développement d'Universités Numériques Expérimentales – Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes-PIA-ANR-16-DUNE-0005), lancé par l'Agence Nationale de Recherche (ANR) en France en 2016, qui vise à inciter les équipes enseignantes à proposer des projets de transformation pédagogique, à soutenir et accompagner les équipes pédagogiques dans leurs projets, tout en valorisant leur engagement pédagogique. Cette recherche étudie les motifs d'engagement et les motivations d'enseignants engagés dans le projet DUNE-DESIR. Pour réaliser cette recherche, nous avons constitué un cadre théorique intégrateur qui croise le modèle descriptif des motifs d'engagement de Carré (2001) et de la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2017). Des entretiens semi-directifs auprès de 10 enseignants porteurs de projets DUNE-DESIR ont été réalisés. Des analyses thématiques et diachroniques du discours des enseignants ont permis d'identifier leurs motifs d'engagement et leurs motivations. Cette recherche a été réalisée afin d'identifier et de comprendre ce qui amène un enseignant à s'engager et maintenir son engagement dans et après un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique. Des tableaux motivationnels (Carré, 2001) des enseignants ont été réalisés pour rendre compte de l'évolution des motifs d'engagement et des motivations relevés tout au long du projet. Par ailleurs, des analyses comparées au regard des données sociodémographiques des enseignants ont été effectuées pour rendre compte des différences entre les enseignants enquêtés. Les résultats indiquent que la collaboration entre les différents acteurs de l'équipe pédagogique et l'accompagnement pédagogique des enseignants contribue à leur engagement. Toutefois, les différents financements et les injonctions extérieures qui influencent l'engagement initial des enseignants pourraient expliquer leur désengagement à la fin du projet DUNE-DESIR. Les motifs

opératoire professionnel, socio-affectif, identitaire et vocationnel contribueraient à l'engagement et au maintien des enseignants dans et après le projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique, alors que les motifs prescrit, dérivatif et économique entraveraient le maintien des enseignants dans et après le projet. Nous avons pu relever que la motivation extrinsèque par régulation identifiée et la motivation intrinsèque semblent liées à l'engagement et au maintien de l'engagement des enseignants tout au long du projet. À l'inverse, les motivations extrinsèques par régulation introjectée et externe semblent empêcher le maintien de l'engagement des enseignants dans le projet. Pour ouvrir de nouveaux horizons dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, il serait intéressant de reproduire cette étude à une plus grande échelle afin de vérifier les résultats.

Abstract

In order to meet the challenges and issues related to the evolution of student audiences and the strong presence of digital technology, teachers in higher education are led to re-question their teaching practice. To stimulate and encourage the transformation of teachers' pedagogical practice, projects to support initiatives for pedagogical transformation have been initiated by national policies. This is the case of the DUNE-DESIR project (*Développement d'Universités Numériques Expérimentales – Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes - PIA-ANR-16-DUNE-0005*), launched by the French National Research Agency (ANR) in 2016, which aims to encourage teaching teams to propose educational transformation projects, to support and accompany educational teams in their projects, while enhancing their educational commitment. This research questions the motives for engagement and the motivations of teachers involved in DUNE-DESIR project. To carry out this research, we have constructed an integrative theoretical framework that crossed the descriptive model of reasons for the engagement by Carré (2001) and the theory of self-determination of Ryan and Deci (2017). Semi-structured interviews were conducted with 10 teachers involved in the DUNE-DESIR project. A thematic and diachronic analysis of teachers' discourse made it possible to identify their motives for commitment and motivations. This research then made it possible to identify the type of motivation of the teachers throughout the project to support educational transformation initiatives. This research was carried out to identify and understand what leads teachers to adhere to and maintain their commitment during and after a project to support pedagogical transformation initiatives. Motivational charts (Carré, 2001) of the teachers were produced to reflect the evolution of the reasons and motives for commitment noted throughout the project. The comparative analyses to the socio-demographic data of teachers were carried out to account for the differences between the surveyed teachers. The results indicate that collaboration between the different actors of the pedagogical team and the pedagogical support of teachers contributes to their commitment. However, the different fundings and external injunctions that influence the initial commitment of teachers could explain their disengagement at the end of the DUNE-DESIR project. Professional, socio-emotional, identity

and vocational motives would contribute to the commitment of teachers during and after the project of support for pedagogical transformation initiatives. While prescribed, derivative and economic motives would prevent teachers from being retention during and after the project. We found that extrinsic motivation by identified regulation and intrinsic motivation seem to be linked to the initial and continuing commitment of teacher engagement throughout the project. On the other hand, extrinsic motivations by introjected and external regulation seem to prevent teachers from upholding to commitment in a project to support initiatives of pedagogical transformation. To open up new horizons in the field of education sciences, it would be interesting to replicate this study on a larger scale in order to verify the results.

Table des matières

Résumé	ii
Abstract	iv
Table des matières	vi
Liste des figures	xiii
Liste des tableaux	xv
Listes des abréviations, sigles, acronymes	xvi
Remerciements	xvii
Introduction générale.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET PROJET DE RECHERCHE.....	5
1. L'enseignement supérieur.....	5
.1.1. Les évolutions de l'enseignement supérieur	5
.1.1.1. L'évolution du public étudiant	6
.1.1.2. L'insertion du numérique	7
.1.1.3. Les projets de soutien des initiatives de transformations pédagogique et numérique	10
2. Les transformations pédagogiques.....	11
.2.1. Les types de transformations pédagogiques	12
.2.2. Le processus de transformation pédagogique	13
.2.2.1. Un processus collectif	16
.2.2.2. Un processus individuel	17
3. Les raisons pour lesquelles les enseignants s'engagent dans un processus de transformation pédagogique	20
.3.1. Suivre des demandes implicites	20
.3.2. Se sentir soutenu par l'institution	21
.3.2.1. Être soutenu par la direction	21
.3.2.2. Être soutenu matériellement ou financièrement	22
.3.2.3. Être accompagné par un conseiller pédagogique	22
.3.3. Collaborer avec les autres acteurs de l'institution.....	23
.3.4. Avoir une visée de changement.....	23
.3.4.1. Changer d'environnement de travail	24
.3.4.2. Changer de pratiques.....	25
Conclusion	26
4. Le projet de recherche.....	27

.4.1.	Question de recherche	28
.4.2.	Objectifs de la recherche	28
	Conclusion du chapitre 1	29
	CHAPITRE 2 : CADRES DE RÉFÉRENCE	31
1.	L'engagement et la motivation	31
.1.1.	L'engagement	31
.1.2.	La motivation	32
.1.2.1.	Les théories de la motivation.....	33
.1.2.1.1.	Les théories cognitives et cognitives-interactionnelles.....	33
.1.2.1.2.	La théorie sociale cognitive.....	34
.1.2.1.3.	Les théories socioconstructivistes.....	34
.1.2.1.	La définition de la motivation.....	35
2.	Les modèles théoriques mobilisés.....	36
.2.1.	La théorie de l'autodétermination.....	37
.2.1.1.	La théorie de l'évaluation cognitive	39
.2.1.2.	La théorie de l'intégration organismique	41
.2.1.3.	La théorie des orientations de causalité.....	44
.2.2.	Le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement éducatif des adultes	46
.2.3.	Un cadre théorique intégrateur	51
.2.3.1.	Les définitions des motifs d'engagement dans un processus de transformation pédagogique	53
.2.3.1.1.	Les motifs d'engagement intrinsèques en lien avec la motivation intrinsèque	53
.2.3.1.2.	Les motifs d'engagement extrinsèques en lien avec la motivation extrinsèque	54
.2.3.1.2.1.	Le motif en lien avec la motivation extrinsèque par régulation intégrée	54
.2.3.1.2.2.	Les motifs en lien avec la motivation extrinsèque par régulation identifiée	55
.2.3.1.2.3.	Les motifs en lien avec la motivation extrinsèque par régulation introjectée	56
.2.3.1.2.4.	Les motifs en lien avec la motivation extrinsèque par régulation externe	56
	Conclusion du chapitre 2	58
	CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	60
1.	Terrain de recherche.....	60

.1.1.	Le projet DUNE-DESIR	60
.1.2.	La population ciblée par les AMI	62
.1.2.1.	Les établissements des porteurs de projet DUNE-DESIR	64
.1.2.2.	La discipline d'enseignement des porteurs de projet DUNE-DESIR	64
.1.2.3.	Le statut des porteurs de projet DUNE-DESIR	64
.1.2.4.	L'état des projets DUNE-DESIR.....	65
2.	Méthode de collecte des données : choix de l'entretien semi-directif	66
3.	Participants à la recherche	68
4.	Collecte des données	72
.4.1.	Approbation éthique.....	72
.4.2.	Données renseignées aux AMI DUNE-DESIR.....	73
.4.3.	Données recueillies lors de l'étude exploratoire	74
.4.4.	Données recueillies lors de l'étude principale.....	74
.4.4.1.	Test de la grille d'entretien.....	74
.4.4.2.	Étude principale	75
5.	Analyse des données	76
.5.1.	La transcription	77
.5.2.	L'analyse des données	78
.5.2.1.	L'analyse thématique	78
.5.2.2.	L'analyse diachronique.....	80
.5.3.	La validité de l'analyse des données	80
.5.3.1.	L'accord interjuges	80
	Conclusion du chapitre 3	82
	CHAPITRE 4 : RÉSULTATS	83
1.	Les tableaux motivationnels des enseignants	83
.1.1.	Alain.....	83
.1.1.1.	L'avant-projet.....	85
.1.1.2.	Le pendant projet	86
.1.1.3.	L'après-projet	87
.1.2.	Béatrice	90
.1.2.1.	L'avant-projet.....	91
.1.2.2.	Le pendant projet	92
.1.2.3.	L'après-projet	94
.1.3.	Bénédicte.....	97

.1.3.1.	L'avant-projet.....	98
.1.3.2.	Le pendant projet	100
.1.4.	Charlotte	103
.1.4.1.	L'avant-projet.....	104
.1.4.2.	Le pendant projet	106
.1.4.3.	L'après-projet	107
.1.5.	Denise	111
.1.5.1.	L'avant-projet.....	112
.1.5.2.	Le pendant projet	113
.1.5.3.	L'après-projet	115
.1.6.	Éric	118
.1.6.1.	L'avant-projet.....	119
.1.6.2.	Le pendant projet	121
.1.7.	Grégoire.....	125
.1.7.1.	L'avant-projet.....	126
.1.7.2.	Le pendant projet	128
.1.7.3.	L'après-projet	129
.1.8.	Oscar	133
.1.8.1.	L'avant-projet.....	134
.1.8.2.	Le pendant projet	136
.1.8.3.	L'après-projet	137
.1.9.	Patricia.....	140
.1.9.1.	L'avant-projet.....	141
.1.9.2.	Le pendant projet	143
.1.9.3.	L'après-projet	144
.1.10.	Pierre	149
.1.10.1.	L'avant-projet.....	150
.1.10.2.	Le pendant projet	152
.1.10.3.	L'après-projet	154
	Conclusion	157
2.	Les analyses comparées des résultats.....	158
.2.1.	Les enseignants du groupe 1 versus groupe 2.....	159
.2.1.1.	L'avant-projet.....	159
.2.1.2.	Le pendant projet	160

.2.1.3.	L'après-projet	161
.2.2.	Les hommes versus les femmes	165
.2.2.1.	L'avant-projet.....	165
.2.2.2.	Le pendant projet	166
.2.2.3.	L'après-projet	167
.2.3.	L'âge des enseignants	172
.2.3.1.	L'avant-projet.....	172
.2.3.2.	Pendant projet.....	173
.2.3.3.	Après-projet.....	174
.2.4.	La discipline d'enseignement.....	180
.2.4.1.	Avant-projet.....	180
.2.4.2.	Pendant projet.....	181
.2.4.3.	Après-projet.....	182
.2.5.	L'ancienneté dans l'établissement	187
.2.5.1.	Avant-projet.....	187
.2.5.2.	Pendant projet.....	188
.2.5.3.	Après-projet.....	190
.2.6.	L'AMI.....	195
.2.6.1.	Avant-projet.....	195
.2.6.2.	Pendant projet.....	196
.2.6.3.	Après-projet.....	197
	Conclusion du chapitre 4.....	203
	CHAPITRE 5 : DISCUSSION	205
1.	Discussion générale	205
.1.1.	Les motifs d'engagement des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR	206
.1.1.1.	Le motif opératoire professionnel	206
.1.1.2.	Le motif socio-affectif	207
.1.1.3.	Le motif économique	209
.1.1.4.	Le motif dérivatif.....	211
.1.1.5.	Le motif vocationnel	212
.1.1.6.	Le motif prescrit.....	213
.1.1.7.	Le motif identitaire	213
	Conclusion.....	214

.1.2.	Les motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR .	215
.1.2.1.	La motivation autonome des enseignants	216
.1.2.1.1.	La motivation extrinsèque par régulation identifiée	217
.1.2.1.2.	La motivation intrinsèque	218
.1.2.2.	La motivation contrôlée des enseignants	219
.1.2.2.1.	La motivation extrinsèque par régulation externe	219
.1.2.2.2.	La motivation extrinsèque par régulation introjectée	220
	Conclusion	221
2.	Apports et limites de la recherche	222
.2.1.	Le cadre théorique	222
.2.2.	Le cadre méthodologique	225
.2.3.	La qualité de la recherche	229
.2.3.1.	La crédibilité et la cohérence	229
.2.3.2.	La transférabilité	230
.2.3.3.	L'imputabilité procédurale	230
.2.3.4.	La transparence	231
.2.3.5.	L'authenticité	232
.2.3.6.	L'adéquation de l'échantillon	232
3.	Perspectives	233
.3.1.	Perspectives théoriques	233
.3.1.1.	Requestionner le cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation	233
.3.1.2.	Mobiliser la théorie des besoins de base (Ryan et Deci, 2017).	235
.3.1.3.	Mobiliser l'approche écologique	236
.3.1.4.	Questionner le développement professionnel et la posture des enseignants	236
.3.2.	Perspectives méthodologiques	237
.3.2.1.	Élargir la recherche	237
.3.2.2.	Questionner les enseignants tout au long du projet	238
.3.3.	Perspectives praxéologiques	239
	Conclusion générale	241
	Bibliographie	247
	Annexe 1 – Appel à manifestation d'intérêt du projet DUNE-DESIR (2018)	266

Annexe 2 – Caractéristiques des enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR retenus à l’AMI de 2017 et de 2018.....	271
Annexe 3 – Grille d’entretien	273
Annexe 4 – Mail de recrutement des enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR pour participer à la recherche.....	274
Annexe 5 – Tableau récapitulatif des entretiens de suivi réalisé avec les porteurs de projet DUNE-DESIR	275
Annexe 6 – Formulaire de consentement écrit proposé aux enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR ayant participé à cette recherche	279
Annexe 7 – Analyse de l’entretien d’Alain	283
Annexe 8 – Analyse de l’entretien de Béatrice	287
Annexe 9 – Analyse de l’entretien de Bénédicte	291
Annexe 10 – Analyse de l’entretien de Charlotte.....	295
Annexe 11 – Analyse de l’entretien de Denise	301
Annexe 12 – Analyse de l’entretien d’Éric	303
Annexe 13 – Analyse de l’entretien de Grégoire	307
Annexe 14 – Analyse de l’entretien d’Oscar	311
Annexe 15 – Analyse de l’entretien de Patricia	315
Annexe 16 – Analyse de l’entretien de Pierre.....	323
Annexe 17 – Tableau comparatif entre les enseignants du groupe 1 et du groupe 2	328
Annexe 18 – Tableau comparatif entre les hommes et les femmes	329
Annexe 19 – Tableau comparatif en fonction de l’âge des enseignants	330
Annexe 20 – Tableau comparatif en fonction de la discipline d’enseignement des participants.....	331
Annexe 21 – Tableau comparatif en fonction de l’ancienneté dans l’établissement des enseignants	332
Annexe 22 – Tableau comparatif en fonction de l’AMI auquel ont été retenus les enseignants.....	333

Liste des figures

Figure 1. Théorie de l'intégration organismique (d'après Ryan et Deci, 2017)	44
Figure 2. Théorie des orientations de causalité (d'après Ryan et Deci, 2017).....	46
Figure 3. Cinq orientations et dix motifs d'engagement en formation (Carré, 2001, p.46)	49
Figure 4. Cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation, d'après les travaux de Carré (2001) et de Ryan et Deci (2017)	58
Figure 5. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations d'Alain tout au long du projet DUNE-DESIR.....	89
Figure 6. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Béatrice tout au long du projet DUNE-DESIR	96
Figure 7. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Bénédicte tout au long du projet DUNE-DESIR.....	102
Figure 8. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Charlotte tout au long du projet DUNE-DESIR.....	110
Figure 9. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Denise tout au long du projet DUNE-DESIR	117
Figure 10. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations d'Éric tout au long du projet DUNE-DESIR	124
Figure 11. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Grégoire tout au long du projet DUNE-DESIR.....	132
Figure 12. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations d'Oscar tout au long du projet DUNE-DESIR	139
Figure 13. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Patricia tout au long du projet DUNE-DESIR.....	148
Figure 14. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Pierre tout au long du projet DUNE-DESIR.....	156
Figure 15. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement des enseignants du groupe 1 et du groupe 2 tout au long du projet DUNE-DESIR ...	163
Figure 16. Graphique présentant l'évolution des motivations des enseignants du groupe 1 et du groupe 2 tout au long du projet DUNE-DESIR	164
Figure 17. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement des hommes et des femmes tout au long du projet DUNE-DESIR	170
Figure 18. Graphique présentant l'évolution des motivations des hommes et des femmes tout au long du projet DUNE-DESIR.....	171
Figure 19. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de leur âge.....	178
Figure 20. Graphique présentant l'évolution des motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de leur âge	179
Figure 21. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de leur discipline d'enseignement.....	185
Figure 22. Graphique présentant l'évolution des motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de leur discipline d'enseignement ..	186

Figure 23. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de leur ancienneté dans l'établissement.....	193
Figure 24. Graphique présentant l'évolution des motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de leur ancienneté dans l'établissement	194
Figure 25. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de l'AMI auquel ils ont été retenus	201
Figure 26. Graphique présentant l'évolution des motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de l'AMI auquel ils ont été retenus .	202
Figure 27. Réactualisation du modèle descriptif des motifs d'engagement des adultes en formation adapté de Carré (2001) par Caroff (2024).....	223

Liste des tableaux

Tableau 1. État des projets DUNE-DESIR	65
Tableau 2. Caractéristiques des participants à la recherche.....	70
Tableau 3. Récapitulatif du profil des participants à la recherche	71
Tableau 4. Degré d'accord et valeur de Kappa par Landis et Koch (1977).....	81
Tableau 5. Caractéristiques d'Alain.....	83
Tableau 6. Bilan des entretiens réalisés avec Alain	84
Tableau 7. Caractéristiques de Béatrice	90
Tableau 8. Bilan des entretiens réalisés avec Béatrice.....	90
Tableau 9. Caractéristiques de Bénédicte	97
Tableau 10. Bilan des entretiens réalisés avec Bénédicte	97
Tableau 11. Caractéristiques de Charlotte	103
Tableau 12. Bilan des entretiens réalisés avec Charlotte	104
Tableau 13. Caractéristiques de Denise	111
Tableau 14. Bilan des entretiens réalisés avec Denise.....	111
Tableau 15. Caractéristiques d'Éric	118
Tableau 16. Bilan des entretiens réalisés avec Éric.....	118
Tableau 17. Caractéristiques de Grégoire	125
Tableau 18. Bilan des entretiens réalisés avec Grégoire	125
Tableau 19. Caractéristiques d'Oscar	133
Tableau 20. Bilan des entretiens réalisés avec Oscar	133
Tableau 21. Caractéristiques de Patricia	140
Tableau 22. Bilan des entretiens réalisés avec Patricia	141
Tableau 23. Caractéristiques de Pierre.....	149
Tableau 24. Bilan des entretiens réalisés avec Pierre	150

Listes des abréviations, sigles, acronymes

AMI – Appels à Manifestations d’Intérêt
ANR – Agence Nationale de Recherche
ATER – Attaché.e Temporaire d’Enseignement et de Recherche
CAPRES – Consortium d’Animation sur la Persévérance et la Réussite en Enseignement Supérieur
CER – Comité d’Éthique de la Recherche
CERUL – Comité d’éthique de la recherche avec des êtres humains de l’Université Laval
CNNum – Conseil National du numérique
CPP – Comité de Protection de la Personne
DESIR – Développement d’un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes
DUNE – Développement d’Universités Numériques Expérimentales
EHESP – École des Hautes Études en Santé Publique
ENSAI – École Nationale de la Statistique et de l’Analyse de l’Information
ENS – École Normale Supérieure
ENSCR – École Nationale Supérieure de Chimie de Rennes
F – Femmes
G1 – Enseignants du groupe 1
G2 – Enseignants du groupe 2
H – Hommes
IEP – Institut d’Études Politiques
IGAENR – Inspection Générale de l’Administration de l’Éducation Nationale et de la Recherche
INSA – Institut National des Sciences Appliquées
MCF – Maître.sse de Conférences
MINES – Mission Numérique pour l’Enseignement Supérieur
MOOC – *Massive Open Online Course*
OCDE – Organisation de Coopération et de Développement Économique
PRAG – Professeur.e Agrégé.e.
PRCE – Professeur.e Certifié.e affecté.e dans l’enseignement supérieur
PU – Professeur.e des Universités
SHS – Sciences Humaines et Sociales
ST – Sciences et Techniques
TD – Travaux Dirigés
TP – Travaux pratiques
TIC – Technologies de l’Information et de la Communication
UE – Unité d’Enseignement
UTAUT – Unified Theory of Acceptance and Use of Technology

Remerciements

Pour réaliser cette thèse, j'ai été aidée, soutenue et appuyée par de nombreuses personnes que je souhaite vivement remercier :

Tout d'abord, je souhaite remercier les personnes qui ont cru en moi et m'ont recrutée pour réaliser cette recherche sur le projet DUNE-DESIR : Geneviève LAMEUL, Pascal PLANTARD et Virginie MESSINA. Plus particulièrement, je remercie Geneviève LAMEUL, ma co-directrice de thèse qui m'a accompagnée et orientée dans chacune des étapes, mais aussi rassurée et soutenue dans les différents choix effectués. Cette codirection a été réalisée en étroite collaboration avec Didier PAQUELIN qui m'a accueillie au Québec et placée dans les meilleures conditions de travail. J'ai particulièrement apprécié leur accompagnement pendant les différentes étapes d'avancement de la thèse. Grâce à leur soutien, à leur bienveillance et au temps passé en leur compagnie, j'ai beaucoup appris et progressé.

Je souhaite également remercier Sylvie BARMA et Jérôme ÉNEAU qui ont accepté d'être membres du jury pour les examens doctoraux (réalisés dans le cadre de ce doctorat au sein de l'Université Laval, Canada) et membres du jury pour la thèse. Je les remercie pour les différents retours qu'ils ont pu me faire pour avancer dans ma réflexion et argumenter mes choix.

Je remercie Catherine RATELLE d'avoir accepté d'être membre du jury de la thèse et relectrice externe. Je remercie également Bernadette CHARLIER et Alain STOCKLESS d'avoir accepté de faire partie de ce jury de thèse. Je les remercie des retours et des conseils qu'ils ont pu réaliser pour me faire progresser et approfondir ce travail.

Je suis particulièrement reconnaissante à tous les membres du jury, Sylvie BARMA, Bernadette CHARLIER, Jérôme ÉNEAU, Catherine RATELLE et Alain STOCKLESS pour leurs commentaires pour l'amélioration de ce travail de recherche doctorale.

Un grand merci à Catherine ARCHIERI et Pascal PLANTARD qui sont restés disponibles et attentifs tout au long de la thèse en tant que membres du comité de suivi individuel (CSI).

Je remercie Catherine ARCHIERI et Jérôme GUÉRIN pour les conseils et la confiance qu'ils m'ont donnés avant et pendant la thèse, et l'agréable collaboration que j'entretiens aujourd'hui avec eux.

Je remercie l'Agence National de Recherche (ANR) française qui a permis d'avoir le financement de ce contrat doctoral sur le projet DESIR (Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes).

Je remercie l'ensemble des porteurs de projet DUNE-DESIR qui ont accepté de participer de près ou de loin à ma recherche. Sans eux ce projet n'aurait pas pu voir le jour.

Je remercie également tous mes collègues doctorants, enseignants et administratifs du CREAD de l'Université de Rennes 2 et de l'Université de Bretagne Occidentale, ainsi que ceux du CRIRES de l'Université Laval.

Un grand merci à Anthony, Audrey, Élise, Elzbieta, Laurine, Martine, Mélanie et Sophia pour leur participation à ce travail de thèse (test de la grille d'entretien, vérification du codage des données, relectures, corrections orthographiques et linguistiques, etc.).

Enfin je remercie ma famille et mes amis pour leur présence et leur soutien tout au long du chemin. Je souhaite remercier plus particulièrement ma mère et mon père pour leur amour inconditionnel, leur soutien indéfectible et leurs paroles réconfortantes et stimulantes. Ma sœur, Lauryanne, pour ses encouragements et sa compréhension tout au long de la thèse. Mon compagnon, Théo, pour son amour tendre, son aide systématique, ses conseils sensés, ses mots apaisants et

réconfortants et sa présence dans la dernière ligne droite de la thèse. Enfin, Adeline, mon amie de toujours, pour sa présence, son appui, son écoute, son soutien et ses conseils, sans failles. Leur amour inconditionnel m'a donné la force de réaliser et de terminer cette thèse.

Ce travail m'a permis de devenir la personne que je suis aujourd'hui. Elle a été une très belle aventure parsemée de belles rencontres et de belles expériences. Il est temps maintenant de franchir la ligne d'arrivée pour envisager de nouveaux projets.

Introduction générale

Depuis quelques années, les initiatives de transformations pédagogiques d'enseignants du supérieur se multiplient sous l'influence de plusieurs facteurs : politiques, économiques, sociétales, sociales, etc. (Bédard et Béchar, 2009 ; Lison et Jutras, 2014 ; Paquelin, 2020 ; Pelletier, 2009)¹. Ces initiatives sont encouragées par l'institution et liées à l'évolution de la société (changement du public étudiant, présence croissante du numérique dans la société, etc.).

Pour encourager et accompagner ces initiatives, des projets de soutien des initiatives de transformations pédagogiques sont lancés par l'Agence Nationale de Recherche (ANR). C'est le cas du projet DUNE (Développement d'Universités Numériques Expérimentales), lancé par l'ANR en 2016 qui s'inscrit dans la démarche proposée par le Conseil National du numérique (CNNum). Cette démarche vise à soutenir, encourager et stimuler les initiatives de transformations pédagogiques et numériques. Les objectifs du projet DUNE sont : d'inciter les établissements à se saisir du numérique comme levier de changement, d'accélérer les initiatives et de fédérer les innovateurs² notamment.

Le projet DESIR (Développement d'Enseignements Supérieurs Innovants sur Rennes), désigné lauréat à l'appel à projets DUNE en 2016 et lancé en 2017, a plusieurs objectifs, tels que : sensibiliser aux enjeux de la transformation pédagogique et numérique, soutenir techniquement et pédagogiquement les enseignants dans leur projet de transformation pédagogique tout en valorisant leur engagement, et produire des connaissances dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, etc.

¹ Nous avons utilisé les normes American Psychological Association (APA) (2020) (7^{ème} édition) française pour rédiger ce document et les normes en vigueur de l'Université Laval (Canada).

² Nous allons utiliser l'emploi du masculin pour parler du sens générique tel qu'il est coutume en France suivant l'article 19-1 de la loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française toujours en vigueur

Comme le souligne Vandenberghe (1986), il est nécessaire d'analyser les processus par lesquels les enseignants prennent des décisions et qui semblent influencer leurs réactions, notamment par rapport à leur conception du changement. Il ajoute qu'il est important de s'intéresser aux satisfactions, aux frustrations, aux préoccupations, aux motivations ou encore aux perceptions personnelles qui agissent dans le succès ou dans l'échec d'une initiative novatrice. Dans ce sens, Pelletier (2009) encourage à analyser plus précisément le comment et le pourquoi des changements de pratique en contexte fortement institutionnalisé, comme dans le cadre d'un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique mis en place au sein des universités françaises.

Ainsi, il semble donc intéressant de s'interroger sur l'engagement des enseignants dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique, pour identifier ce qui les amènent non seulement à s'engager dans un processus de transformation pédagogique, mais aussi à maintenir leur engagement dans et après le projet. Ce travail de recherche propose d'étudier les motifs d'engagement et les motivations d'enseignants porteurs de projets de transformation pédagogique, afin de comprendre ce qui initie et maintient leur engagement dans un processus de transformation pédagogique dans et après le projet DUNE-DESIR. L'étude des motifs d'engagement va permettre d'identifier les motivations des enseignants tout au long du projet.

Ce travail est constitué de cinq chapitres. Le premier chapitre revient sur l'évolution de l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement sur l'évolution du public étudiant et sur l'insertion du numérique dans les pratiques enseignantes. Une distinction est réalisée ensuite sur les différents types de transformations pédagogiques. Dans ce chapitre, il est précisé la définition qui a été retenue de « transformation pédagogique » dans le cadre de ce travail de recherche. Les caractéristiques d'un processus de transformation pédagogique sont ensuite présentées. Puis sont relevées, les différentes raisons d'engagement d'enseignants dans un processus de transformation pédagogique identifiées dans les différents

travaux. Par la suite, le projet de recherche, la question et les objectifs de recherche sont précisés. Cette étude a pour objectif de répondre à la question suivante : Quels sont les motifs d'engagement et les motivations des enseignants qui initient et maintiennent leur engagement dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique ?

Dans le deuxième chapitre, le rôle de la motivation dans l'engagement de l'individu dans une activité est précisé, en revenant sur le concept de motivation et sur les théories de la motivation. Ensuite, les deux cadres théoriques mobilisés pour réaliser cette recherche sont présentés : le modèle descriptif des motifs d'engagement de Carré (2001) et la théorie de l'autodétermination (TAD) de Ryan et Deci (2017). Dans cette recherche, un cadre théorique intégrateur croisant ces deux cadres a été constitué. Les définitions des motifs d'engagement et des motivations retenues pour ce travail sont précisées à la fin du chapitre.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie mise en place pour cette recherche est présentée, dans laquelle le terrain, la méthode de collecte des données utilisée, le profil des participants, la démarche de collecte et d'analyse des données sont précisés. Cette recherche a été réalisée selon une approche compréhensive (Weisser, 2005) afin d'identifier ce qui engage et maintient un enseignant dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique. Le devis de recherche qualitative a été validé par un comité d'éthique de la recherche. L'étude a été réalisée auprès de 10 enseignants porteurs de projets DUNE-DESIR, qui ont participé à des entretiens semi-directifs. Des analyses thématique et diachronique du discours des enseignants ont été réalisées. Deux juges ont réalisé l'analyse et le codage des données suivant la méthode de l'accord interjuges (Cohen, 1960).

Dans le quatrième chapitre, les résultats de cette recherche sont exposés en commençant par présenter les tableaux motivationnels (Carré, 2001) de chaque participant à cette recherche. Des analyses comparées sont ensuite réalisées en fonction du profil des enseignants concernant leur maintien après le projet DUNE-

DESIR, leur genre, leur âge, leur discipline d'enseignement, leur ancienneté dans l'établissement et l'appel à manifestations d'intérêt (AMI) auquel ils ont été retenus.

Le cinquième chapitre commence par une discussion générale revenant sur les résultats de la recherche afin d'apporter des éléments de réponses aux questions de recherche. Par la suite, les apports et les limites de cette recherche dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation sont précisés. Enfin, de nouvelles perspectives sont proposées avant de conclure ce travail de recherche.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET PROJET DE RECHERCHE

Dans ce chapitre est présenté, dans une première partie, le contexte de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui et ses évolutions. Puis dans une deuxième partie, sont abordées les transformations pédagogiques et les dimensions individuelle et sociale du processus de transformation pédagogique. Dans une troisième partie, est réalisée une recension des écrits traitant de l'engagement d'enseignants se lançant dans un tel processus. Enfin, dans une quatrième partie, le projet de recherche est présenté.

1. L'enseignement supérieur

.1.1. Les évolutions de l'enseignement supérieur

L'Université est soumise à des influences extérieures qui affectent ses missions, ses manières d'agir, voire ses raisons d'être (Bédard et Béchar, 2009). Plusieurs forces extérieures politiques, économiques ou encore sociales influencent les missions de l'Université (Bédard et Béchar, 2009 ; Pelletier, 2009). Depuis une quinzaine d'années, différentes formes d'injonctions des autorités administratives tentent d'encourager les enseignants à réaliser certains changements de pratiques. Parmi ces injonctions, l'accent sera mis sur celles liées à l'évolution du public étudiant et à l'insertion du numérique dans l'enseignement supérieur (Lanarès et Poteaux, 2013) permettant de répondre aux nouveaux besoins des étudiants, amenant des questionnements et des transformations des pratiques pédagogiques des enseignants (Depover, 2010).

.1.1.1. L'évolution du public étudiant

Depuis les années 2000, l'université fait face à la démocratisation et à la massification croissante du public étudiant (Paquelin, 2020). Depuis 1985, en France, on compte +40% d'étudiants en BAC+3, +70% d'étudiants en BAC+5 et +90% d'étudiants en BAC+8 (Bertrand, 2014). En 2014, la moitié des étudiants envisagent de poursuivre en BAC+5 (2^{ème} cycle), contre un tiers en 2002 (Bertrand, 2014). En 2017, on recensait 2 500 000 étudiants et 400 000 étudiants de plus étaient attendus en 2037 (Pène, 2017). En 2022, on compte déjà 2 880 000 étudiants en France métropolitaine (Malfatto, 2023). L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) relève, en 2020, que 45% de la classe d'âge 25-34 ans était diplômée en 2019, alors que seulement 24% l'étaient en 1998.

De manière globale, le public fréquentant l'enseignement supérieur a considérablement évolué au cours du XX^e siècle. Depuis une quinzaine d'années, le profil des étudiants a changé (Annot, 2012 ; Lison et Jutras, 2014 ; Loiola et Romainville, 2008). Le Consortium d'Animation sur la Persévérance et la Réussite en Enseignement Supérieur (CAPRES, 2016) utilise les termes « atypiques », « non traditionnels » (Kasworm, 2018 ; Soares, 2013) ou « post-traditionnels », pour caractériser les étudiants qui sont plus âgés, travailleurs à temps plein, chefs de famille monoparentale et en reprise d'études (formation continue). Des travaux réalisés en France et en Amérique du Nord montrent que les étudiants traditionnels ne reflètent plus la majorité du public sur les bancs de l'Université et qu'une augmentation de la proportion d'étudiants à temps partiel doit être considérée comme un mouvement de fond (Bédard et Béchar, 2009). Ces étudiants manifestent des besoins différents de ceux des étudiants traditionnels (Paquelin, 2020) et seraient plus réceptifs à la proposition de nouvelles pratiques pédagogiques (CAPRES, 2016). La durée des études ayant été influencée par ces évolutions, la prise en compte de cette diversité apparaît comme un véritable enjeu (Paquelin, 2020).

L'Université est considérée par les étudiants comme un passage vers le monde professionnel et pour la majorité d'entre eux, ils souhaitent acquérir des savoirs et des savoir-faire qui y sont nécessaires (Romainville, 2006 ; Paivandi, 2011).

Pour faire face à cette massification et à cette démocratisation dans l'enseignement supérieur, et permettre à tous, quel que soit leurs profils, de réussir leurs études (Bertrand, 2014), les enseignants sont encouragés par les institutions à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques et à développer leurs habiletés pédagogiques afin de mieux répondre à l'évolution des besoins et des attentes de ces étudiants divers (Lison et Jutras, 2014).

Baruel Bencherqui, Beau et Bazin (2018) soulignent l'intérêt de repenser les outils pédagogiques qui appellent les enseignants à questionner plus en profondeur la conception de leurs pratiques enseignantes pour aller vers de réelles innovations pédagogiques. Au-delà du développement de nouvelles pratiques de masse, Pène (2017) soulève la nécessité de réfléchir aux possibilités qu'offrent le numérique.

.1.1.2. L'insertion du numérique

Le numérique ne renvoie pas seulement aux technologies de l'information et de la communication (TIC), tels que les équipements technologiques, mais il envisage à la fois les outils, les contenus et les usages (Dubasque, 2019).

À travers le questionnement des pratiques pédagogiques des enseignants, l'institution souhaite que ces derniers transforment leurs pratiques en insérant le numérique (Guichon, 2011). Cette insertion inciterait le renouvellement des anciennes pratiques et la mise en place de nouvelles considérées comme plus efficaces (Amadiou et Tricot, 2014 ; Cristol et Cavignaux-Bros, 2019), puisqu'elles favoriseraient la réussite de tous les étudiants (Djebara et Dubrac, 2015).

Les enseignants sont donc encouragés, par les autorités sociopolitiques et économiques, à aller dans ce sens. Différents rapports institutionnels soulignent l'intérêt de l'insertion du numérique, dont un livre blanc (2012), produit par la Mission Numérique pour l'Enseignement Supérieur (MINES) du Ministère français de l'Enseignement Supérieur qui vise à donner une nouvelle dynamique à l'enseignement universitaire (Poteaux, 2013).

De nombreux travaux ont montré que l'intégration du numérique pouvait en effet être un levier contribuant à la rénovation des pratiques pédagogiques à l'Université (Albéro, 2011 ; Duguet et Morlaix, 2018 ; Le Déaut, 2013 ; Loisy et Lameul, 2014). Dans ces travaux, nous avons pu relever que l'usage du numérique favoriserait un enseignement plus efficace en permettant aux enseignants de diversifier leurs méthodes pédagogiques (Amadiou et Tricot, 2014 ; Djebara et Dubrac, 2015 ; Duguet et Morlaix, 2018 ; Lameul et Loisy, 2014). En effet, l'usage du numérique permettrait la construction d'environnements d'apprentissage flexibles (Boboc et Metzger, 2023 ; Svinicki et McKeachie, 2014), pour favoriser l'individualisation des rythmes d'apprentissages (Hazard, Cavailles, Carroué, Gaubert-Macon, Loeffel, Mathias et Schmitt, 2020), en focalisant notamment sur certains objectifs d'apprentissages (Svinicki et McKeachie, 2014), ce qui favorise ainsi l'autonomisation des apprenants (Hazard et al., 2020). Cet usage du numérique améliorerait également l'engagement des étudiants (Duguet et Morlaix, 2018 ; Raby, Karsenti, Meunier et Villeneuve, 2011), notamment par l'augmentation de leur intérêt pour les cours (Duguet et Morlaix, 2018 ; Raby et al., 2011). De plus, l'usage du numérique permet l'accès à un grand nombre d'informations (Djebara et Dubrac, 2015 ; Duguet et Morlaix, 2018 ; Svinicki et McKeachie, 2014) et le partage des savoirs (Duguet et Morlaix, 2018 ; Raby et al., 2011), ce qui favoriserait un apprentissage en profondeur de la matière (Duguet et Morlaix, 2018 ; Raby et al., 2011). Enfin, l'usage du numérique par les enseignants faciliterait les interactions avec les étudiants (Duguet et Morlaix, 2018 ; Raby et al. 2011) et renforcerait leur relation avec eux (Djebara et Dubrac, 2015).

Les établissements d'enseignement supérieur sont donc amenés à s'équiper de différents outils pédagogiques numériques entraînant une arrivée massive de logiciels et de matériels supposés venir renforcer les ressources traditionnelles de formation (Pignier Hondareyte, 2021). Michaut et Roche (2017) préconisent toutefois d'éviter l'utilisation d'une multiplicité de matériels connectés (ordinateur, smartphone, tablette, etc.) et de ressources numériques qui pourrait conduire les étudiants à avoir des usages différents de ceux souhaités. L'insertion du numérique doit avant tout être considérée comme une occasion pour les enseignants et les administrateurs d'avoir une réflexion plus pédagogique de leur pratique (Bédard et Béchar, 2009 ; Lameul et Loisy, 2014). Il est donc nécessaire de se centrer sur l'outil ou sur la technologie utilisée tout en le/la transférant et l'adaptant au contexte pédagogique (Dumont, 2007).

Une étude réalisée sur l'appropriation du numérique et leur intégration dans les pratiques professionnelles des enseignants montre toutefois une appropriation et une intégration plutôt mitigées et une perception pas toujours positive (Pignier Hondareyte, 2021). En effet, différents travaux relèvent que certains enseignants-chercheurs considèrent le numérique comme un obstacle à la transmission du savoir et comme une activité supplémentaire à leur activité d'enseignant (Ben Youssef et Hadhri, 2009 ; OCDE, 2005 ; Pignier Hondareyte, 2021). La valeur pédagogique des outils numériques, comme moyen facilitant l'enseignement et l'apprentissage, n'est pas toujours perçue (Duguet et Morlaix, 2012 ; JORF 2025-06 ; Lameul, Peltier et Charlier, 2014 ; Pignier Hondareyte, 2021 ; Poteaux, 2013 ; Poyet, 2015).

Ainsi, pour favoriser et valoriser le numérique à l'Université, des politiques de soutien des initiatives de transformations pédagogique et numérique sont mises en place dans les Universités, afin d'encourager les enseignants à modifier leurs pratiques.

.1.1.3. Les projets de soutien des initiatives de transformations pédagogique et numérique

De multiples appels à projets sont lancés en France par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche afin de faciliter et soutenir le développement et l'intégration du numérique dans l'enseignement supérieur, et amener les enseignants à transformer leurs pratiques pédagogiques (Paquelin et Chantal, 2019).

Il s'agit, dans les années 2010, d'appels à projets nationaux lancés afin d'impliquer les établissements d'enseignement supérieur dans la transformation pédagogique et numérique (Dulbecco, Beer, Delpéch de St-Guilhem, Dubourg-Lavroff et Pimmel 2018). Un co-financement avec les établissements d'enseignement supérieur est proposé depuis 2016 grâce aux plans d'investissement d'avenir (PIA) faisant suite à d'autres financements antérieurs (Dulbecco et al., 2018).

Parmi ces appels à projets, il y a eu les appels suivants : IDEFI (Initiatives d'excellence en formations innovantes) en 2011, IDEFI-N (Initiatives d'excellence en formations innovantes Numériques) en 2014, DUNE (Développement d'Université Numériques Expérimentales) en 2016, Disrupt Campus en 2017 et NCU (Nouveaux Coursus à l'Université) en 2018. Dulbecco et al. (2018) relèvent dans le rapport de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR) qu'en 2011, les projets retenus à l'appel IDEFI se centrent sur le développement de nouvelles pratiques pédagogiques, mais que seulement 40% relèvent de l'intégration de pratiques numériques. Les appels à projets suivants (IDEFI-N, DUNE, Disrupt Campus et NCU) ont été lancés pour encourager et valoriser davantage les innovations pédagogiques numériques, avec la production de *Massive Open Online Course* (MOOC) (IDEFI-N), la transformation numérique « massive » dans l'enseignement (DUNE) et dans les entreprises (Disrupt Campus), ou encore afin de favoriser la poursuite des études à distance par exemple (NCU).

2. Les transformations pédagogiques

Dans ce contexte incitatif au changement de pratiques, il semble depuis une quinzaine d'années que les enseignants s'engagent dans une dynamique de réflexion et d'évolution de leurs pratiques pédagogiques. Dans la recension des écrits sur cette thématique, les termes utilisés pour parler de ces évolutions sont différents et polysémiques : « innovation pédagogique », « innovation pédagogique numérique », « innovation numérique », « innovation technologique », « transformation des pratiques pédagogiques », « transformation des pratiques », « transformation pédagogique », etc.

Dans le cadre de cette recherche, le terme : « transformation pédagogique » qui s'appuie sur la définition de « l'innovation pédagogique » de Peraya et Jaccaz (2004) sera utilisé pour inclure tout

changement qui, dans le but d'améliorer une situation, peut porter sur une pratique, une méthode, une façon d'enseigner certains contenus disciplinaires, une procédure, un outil (...). Cette amélioration peut toucher un produit, un processus (en le rendant plus productif ou plus facile), elle peut également permettre d'atteindre de nouveaux objectifs ou objets qui n'auraient pu être abordés sans un changement de la situation. (p.1)

Laurijssen, Gilis, Clement, Buelens et Huyghe (2009) ajoutent que le concept de changement renvoie à un processus, ou encore à la transition d'une situation actuelle vers une situation désirée.

Il est proposé de regrouper derrière ce syntagme « transformation pédagogique » tout ce qui a trait à un changement de pratiques qu'il soit pédagogique et/ou numérique.

Dans cette section, les différences faites dans les travaux s'intéressant au sens large aux transformations pédagogiques vont être relevées, avant de présenter le processus de transformation pédagogique.

.2.1. Les types de transformations pédagogiques

Plusieurs auteurs se sont intéressés à catégoriser les initiatives de transformation des pratiques pédagogiques d'enseignants de l'enseignement supérieur.

Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle (2014) relèvent que la transformation pédagogique peut être considérée comme une novation, une innovation, une rénovation ou une réforme. Elle renvoie à une novation lorsqu'il s'agit d'une invention, d'une création, d'une nouveauté reconnue comme telle, certifiée et objective (Lison et al., 2014). Lorsque l'on parle de l'introduction d'une nouvelle pratique dans un contexte existant, autrement dit ce n'est pas l'objet ou son contenu qui est nouveau mais son introduction dans un milieu donné, il s'agit alors d'une innovation (Lison et al., 2014). La transformation pédagogique est une rénovation lorsqu'elle implique un « rafraîchissement » ou le renouvellement d'une pratique ou d'une situation déjà mise en place depuis quelques temps (Lison et al., 2014). Elle est considérée comme une réforme lorsqu'il s'agit d'un changement décidé par les autorités hiérarchiques (Cros, 1999 ; Lison et al., 2014). La réforme ressort de lois ou de décrets (Cros, 1999).

Vernant (2014), quant à lui, distingue l'invention, de la novation et de l'innovation. L'invention correspond à la rupture des pratiques passées et à la mise en place d'une idée nouvelle. La novation correspond au produit ou à la procédure de l'invention. Et l'innovation correspond à l'accueil social ou politique de la novation (Vernant, 2014).

Boudon (1985) différencie les transformations pédagogiques qui sont la conséquence d'une demande et qui peuvent résulter des besoins du système, de celles qui ne sont pas produites par le système, mais qui sont sélectionnées par lui, autrement appelées mutations, et celles qui ne sont ni des résultantes ni des réponses à une demande.

Dans les différentes catégorisations, deux types de conception de la transformation pédagogique sont distingués : exogène et endogène (Depover, 2010). Dans le cadre d'une conception exogène de la transformation pédagogique, l'évolution des pratiques pédagogiques est impulsée au niveau macroscopique. Autrement dit, l'origine du changement est extérieure aux personnes et au milieu dans lequel il est censé se mettre en place (Depover, 2010). Dans le cadre d'une conception endogène, la transformation pédagogique est le produit des choix des acteurs qui doivent s'organiser pour faire valoir l'intérêt de leur décision (Depover, 2010). Ces décisions peuvent être prises par conviction personnelle ou répondre à une demande du mésosystème comme la direction de l'établissement par exemple. Toutefois, il s'agit d'une volonté personnelle de s'engager et de mettre en place une telle transformation (Cros, 1997 ; Depover, 2010). Ainsi les enseignants doivent trouver le juste milieu entre changements autosuggérés à la base et les injonctions externes (Scheffers, 2015).

Afin de comprendre l'engagement d'un enseignant dans un processus de transformation pédagogique, il nous faut définir son processus.

.2.2. Le processus de transformation pédagogique

Cros (1997) propose trois modèles pour expliquer la mise en place d'une transformation pédagogique. Le premier est le modèle de recherche et développement puis diffusion (RDD), qui présente une progression logique de la découverte à la mise en application de l'enseignant. Le deuxième est celui de la résolution de problème où l'enseignant qui met en place une transformation pédagogique participe à la recherche de solutions avec une équipe de soutien. Enfin, le modèle d'interaction sociale s'appuie sur la diffusion et les échanges d'un enseignant à l'autre, ce qui renvoie à un processus de communication sociale (Cros, 1997).

Bentley (2010) souligne que la transformation pédagogique se diffuse de plusieurs manières : par imitation, par itération, par improvisation, par inspiration, par immigration et par interprétation. L'imitation renvoie au fait de s'appuyer sur ce qui est fait par un autre (pairs, etc.). L'itération renvoie au développement, à l'acceptation, à l'amélioration et à l'incorporation de nouvelles pratiques à l'intérieur d'anciennes pratiques. L'improvisation renvoie au fait d'agir différemment en fonction de nouvelles circonstances. L'inspiration correspond au fait que les enseignants s'appuient sur des injonctions pour proposer de nouvelles situations. L'immigration renvoie à l'importation de nouvelles pratiques de personnes extérieures au contexte donné. Et l'interprétation correspond à la capacité de reconnaître et d'inférer l'efficacité à une nouvelle pratique à partir d'une situation complexe (Bentley, 2010).

Walkington (2012), quant à lui, souligne que le processus de transformation pédagogique de l'enseignant se découpe en quatre phases. La première phase est celle de fondation sur un public d'apprenants restreint, durant laquelle est questionné l'intérêt de la transformation pédagogique amenant ainsi de premiers échanges au sein de l'équipe pédagogique du projet. La deuxième phase concerne la diffusion, dont l'objectif est de peaufiner le projet et d'agrandir l'équipe pédagogique. La troisième phase est celle de conception et de développement, soit la mise en place du projet. Enfin, la quatrième phase renvoie à l'enseignement et l'évaluation du projet.

Trois critères ont été identifiés par Cros (1997) pour expliquer le processus par lequel les enseignants prennent des décisions, comme la mise en place d'une transformation pédagogique. Ces trois critères sont : la congruence, l'instrumentalité et le coût (Cros, 1997 ; Vandenberghe, 1986). Une évaluation personnelle des enseignants est réalisée lors de la découverte d'une transformation pédagogique (Vandenberghe, 1986). Les propositions de transformations pédagogiques qui ne sont pas reconnues comme réalisables par les enseignants ont peu de chance d'être mises en place (Vandenberghe, 1986).

Dans leurs travaux, Béchard et Pelletier (2001) décomposent le processus en cinq étapes : de l'analyse du contexte à l'idée, puis de l'idée à l'occasion, de l'occasion au projet, du projet à la classe et enfin de la classe à l'institution (Béchard, 2001). Pour Depover (2010), l'implantation d'une transformation pédagogique se déroule en trois phases. La première phase correspond à l'initiation, la mobilisation ou l'adoption d'un nouveau procédé. C'est durant cette première phase que se concrétise et se formalise la décision de changer. La deuxième phase se caractérise comme la phase d'implantation ou d'usage initial qui correspond à la concrétisation sur le terrain de l'engagement de l'individu dans un processus de changement, en adoptant de nouveaux outils, de nouvelles pratiques ou de nouveaux modes d'organisation. Enfin, la troisième phase correspond à l'incorporation, la routinisation ou l'institutionnalisation qui relèvent de l'intégration ou non de la transformation pédagogique au système. Depover (2010) souligne que cette intégration peut notamment se faire grâce à la reconnaissance institutionnelle.

De nombreux auteurs (Bédard et Béchard, 2009 ; Cros, 1997 ; Depover, 2010 ; Lison et al., 2014 ; Pelletier, 2009) s'accordent sur le fait que tout individu s'engageant dans ce processus doit prendre en considération le contexte et l'environnement dans lequel il évolue. Il s'agit de la notion d'agentivité qui désigne la capacité de l'individu à agir de manière intentionnelle sur lui, sur les autres et sur son environnement (Jézégou, 2022). D'après Roussel (2000), le contexte participe au déclenchement, à l'orientation et à l'intensité des comportements de l'individu, autrement dit, sa motivation à agir. Les choix des individus dépendent de l'environnement social dans lequel ils évoluent et des représentations qu'ils ont, notamment des comparaisons interpersonnelles et de rivalité (Louart, 2002). Ainsi, tout engagement semble nécessiter au préalable un travail d'anticipation et de préparation prenant un certain temps qui n'est pas négligeable, et requérant la prise en compte des ressources humaines et financières nécessaires à la réalisation de la transformation pédagogique (Scheffers, 2015).

Vandenberghe (1986) relève que les conditions de travail des enseignants sont un facteur déterminant à la transformation pédagogique. Un ajustement mutuel des individus, c'est-à-dire des accommodations réciproques, sont nécessaires pour ajuster le projet au contexte et aux individus qui mettent en place une transformation pédagogique (Cros, 1997). Celle-ci est donc une réponse aux incertitudes de l'environnement et à l'état de besoin de l'organisation dans lesquelles évolue l'enseignant, et aux pressions extérieures exercées sur lui (Pelletier, 2009).

.2.2.1. Un processus collectif

Des recherches anthropologiques relèvent que les transformations pédagogiques se transmettent de manière successive entre des acteurs concentrés sur un même objet (Latour, 1992). Le processus de transformation pédagogique peut alors être considéré comme un processus d'appropriation sociale (Alter, 2010 ; Latour, 1992 ; Paquelin, 2020).

Dans leurs travaux, Paquelin, Audran, Choplin, Hryshchuk et Simonian (2006), montrent qu'une transformation pédagogique renvoie à un changement des pratiques sociales de la formation. Ils défendent l'idée qu'elle s'inscrit dans une dynamique singulière d'appropriation - c'est-à-dire d'intégration dans son expérience d'un fait, d'une situation, d'une connaissance, d'une technique, etc. grâce au sens qu'on lui donne et en le rapprochant de ce qui nous concerne ou nous soucie (Honoré, 2001) - entre les pratiques sociales existantes et la création de nouvelles pratiques (Paquelin et al., 2006).

Krupicka et Coussi (2017) ajoutent que la conception et la diffusion d'une transformation pédagogique sont liées à la mise en place d'un réseau et à la favorisation des interactions sociales, des négociations et des apprentissages dans l'organisation pour permettre une rapide adaptation de l'innovation en cours. Son processus peut donc être considéré comme une action collective reposant sur la mobilisation

d'actants humains et non humains aux raisons variées et parfois antagoniques (Akrich, Callon et Latour, 1988).

Dans les étapes proposées par Béchard et Pelletier (2001), les enseignants font face à la tension entre deux forces, l'une institutionnelle et l'autre opérationnelle, qui se créent autour d'enjeux organisationnels et individuels (de légitimité, de crédibilité, de faisabilité, d'efficacité et de qualité) dans la réflexion, la conception et la mise en œuvre de la transformation pédagogique.

La transformation d'une activité éducative suppose donc un processus de développement personnel dans un contexte social spécifique qui amène un changement des convictions, du style d'instruction et du matériel utilisé par l'enseignant (Fullan, 2006). Lison et al. (2014) soulignent qu'un tel engagement dans un processus de transformation pédagogique est dépendant de la volonté des acteurs.

.2.2.2. Un processus individuel

Vandenberghe (1986) souligne que, dans le processus de changement pédagogique, les enseignants passent par des étapes dans leurs perceptions de la transformation pédagogique, ainsi que dans la compétence à la mettre en place. Cela implique un investissement au niveau du temps, de l'énergie et parfois, de l'argent, c'est-à-dire engendre des coûts qui peuvent être considérés comme un frein par les enseignants (Viau, 2009). Par ailleurs, ces derniers peinent parfois à prendre des « risques » lorsqu'ils s'engagent dans une transformation pédagogique, contraints de soupeser avec les opportunités que les situations de changement permettent (Bédard et Béchard, 2009). Ils sont donc face à un dilemme et font le choix personnel de prendre ou non ces risques.

Dwivedi, Rana, Jeyaraj, Clement et Williams (2019) relèvent que le modèle unifié de l'acceptation et de l'utilisation des technologies (UTAUT) permet de comprendre l'ac-

ceptation et l'utilisation des systèmes d'information (SI) et des technologies de l'information (TI). Ils montrent que l'attitude de l'individu joue un rôle central dans l'acceptation et l'utilisation des SI et des TI (Dwivedi et al., 2019). Leurs travaux montrent que l'attitude de l'individu influence son comportement d'utilisation, qui est favorisé par les conditions de facilitation, par le degré de complexité et les potentialités des technologies (Dwivedi et al., 2019). Les programmes de formation et les services d'assistance contribuent à l'adoption d'attitudes positives des individus pour utiliser ces technologies. Par ailleurs, l'influence sociale semble également jouer dans l'adoption des technologies par l'individu.

Le processus de transformation pédagogique implique donc un processus de transformation intérieure qui se caractérise par un phénomène d'émergence de signification, d'intentionnalité et d'agir (Doyon, Legault et Paré, 2008). Le processus de transformation intérieure, quant à lui se définit comme un mouvement d'alternance entre des polarités opposées, qui engendre la modification interne de plusieurs constituants de l'individu, l'amenant à « agir différemment, à dépasser un interdit et à répondre à de nouveaux besoins personnels » (Doyon et al., 2008, p. 30). Ce processus est personnel et propre à chaque individu, il n'est donc pas réaliste de s'attendre à ce que deux individus vivent des cheminements semblables (Doyon et al., 2008). Le processus de transformation pédagogique est un processus discontinu, différencié et individuel (Vandenberghe, 1986).

L'engagement dans ce processus est intimement lié au sentiment de capabilité (Sen, 1985) de l'enseignant, c'est-à-dire qu'il prend la décision d'agir s'il considère qu'il est capable d'utiliser ses capacités et ses biens pour choisir son mode de vie (Monnet, 2007). Il est donc impossible de construire des lois d'émergence ou de diffusion de la transformation pédagogique, et de prétendre à une universalité des processus de transformation pédagogique (Cros, 1997), car une partie du processus est individuel et personnel à l'enseignant.

Bédard et Béchar (2009) soulignent en effet que la transformation pédagogique est une transformation consciente, volontaire, intentionnelle et délibérée de l'individu. Elle émerge d'une volonté personnelle de l'enseignant de changer et n'est possible que si l'enseignant décide de s'y engager (Bédard et Béchar, 2009). Doyon et al. (2008) décrivent cette volonté comme relevant du concept d'intentionnalité. L'intentionnalité comporte différentes étapes, à savoir : la mise à jour des désirs profonds, la mobilisation de la volonté, la décision et la responsabilité, nécessaires à la réalisation des buts à long terme (Doyon et al, 2008).

Ainsi, l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants ne peut pas uniquement découler d'une imposition extérieure (Cros, 1997). L'engagement d'un enseignant dans une transformation pédagogique doit venir de lui-même. Pour s'engager dans un tel processus, la perception des intérêts et des possibles s'avère nécessaire (Paquelin et Crosse, 2022). Ce processus résulte des interactions entre les dimensions sociales, techniques et culturelles de l'environnement qui donnent sens à une nouvelle situation (Paquelin, 2009) et peut donc être considéré comme un processus systémique qui résulte de l'interaction de plusieurs dimensions (individuelles, sociales, culturelles, techniques, etc.) à la fois personnelles à l'individu et dépendantes de l'environnement et du contexte social dans lequel il évolue.

Comme le relève Paquelin (2020), il paraît donc intéressant d'identifier les différentes raisons des enseignants à s'engager dans un processus de transformation pédagogique. Ainsi, nous proposons, dans la prochaine partie de relever les raisons explicatives identifiées dans la recension des écrits.

3. Les raisons pour lesquelles les enseignants s'engagent dans un processus de transformation pédagogique

Pierron (2006) souligne que l'engagement de l'individu tend à articuler sa disposition à agir et l'explication de ses raisons d'agir. Depuis quelques décennies, il y a un intérêt de recherche grandissant sur l'engagement qui relève d'un désir de comprendre les moyens, les raisons et les circonstances d'un individu amené à s'engager et à persévérer auprès d'une personne, d'un groupe, dans une activité ou un projet (Pierron, 2006). Les raisons d'agir relèvent de l'ordre de l'argument, de ce qui est partageable et discutable et suggèrent une explication de l'individu des finalités de son action dans l'activité, ce qui soulève toutefois une vigilance critique (Pierron, 2006).

Comme peu d'études ont été effectuées sur les raisons d'enseignants à s'engager dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique, une recension des écrits sur les raisons d'enseignants s'engageant dans un processus de transformation pédagogique va être réalisée.

.3.1. Suivre des demandes implicites

La recension des écrits sur les raisons d'engagement dans un processus de transformation pédagogique a permis de relever que les injonctions extérieures sous forme de demandes implicites (Small, 1995 ; Watkins, 1996) ou explicites (Ballantyne, Bain et Packer, 1999 ; Hannan, English et Silver, 1999 ; Pelletier, 2009) faites aux enseignants influenceraient leur engagement dans un tel projet. Parmi ces différentes demandes, il y a celles de diversifier les formations (Pelletier, 2009), de changer les formations curriculaires (Hannan et al. 1999 ; Johnston, 1996 ; Pelletier, 2009), de réorganiser et de transformer en interne les pratiques (Hannan et al. 1999 ;

Johnston, 1996 ; Pelletier, 2009). Il s'agirait en fait pour les enseignants de répondre plus largement aux besoins de la société (Paquelin, 2020).

Indirectement, la culture de l'enseignement de la discipline influencerait les nouveaux enseignants (Burton et Haines, 1997). D'autre part, la culture organisationnelle semble également concourir à l'engagement des enseignants (Kember, 1997 ; Moses, 1985 ; Scott et Bruce, 1994). Cette culture organisationnelle renvoie aux « normes, croyances, opinions et comportements partagés par les membres d'une organisation et enseignés aux nouveaux, qui portent sur les actes à mettre œuvre ou sur la manière de traiter divers problèmes organisationnels » (Ruigrok et Achtenhagen, 1999, p. 523). Les enseignants suivraient, par ailleurs, les conventions de leur discipline (Kember, 1997 ; Miller, Martineau et Clark, 2000) pour réaliser leur enseignement et transformer leurs pratiques pédagogiques le cas échéant.

.3.2. Se sentir soutenu par l'institution

Le soutien de l'institution, sous ses différentes formes, est associé positivement à l'engagement des enseignants (Hannan et al., 1999 ; Patterson, 2007 ; Pelletier, 2017).

.3.2.1. Être soutenu par la direction

Plusieurs travaux relèvent que le soutien clair et précis de la direction (Doyon et al., 2008 ; Pelletier, 2017) et l'appui des responsables pédagogiques (Hannan et al., 1999 ; Thompson et Williams, 1985) encouragent non seulement l'engagement des enseignants, mais aussi la conception d'initiatives plus créatives, plus collectives et plus collaboratives (Béchar, 2001). Le soutien du doyen favoriserait l'engagement vers l'excellence dans l'enseignement des enseignants et l'engagement de ces derniers dans un processus de transformation pédagogique (Janssen, 2005 ; Ling et Ling, 1994).

.3.2.2. Être soutenu matériellement ou financièrement

Le soutien de l'institution peut aussi prendre la forme de suggestions de toutes sortes. Par exemple, les récompenses (Ballantyne et al., 1999), la répartition du budget (Spellman, 2001), ou encore les différentes formes de financement (Jeannin, Serres, Roblès, Tichit et Hamon, 2022) telles que la rémunération des professeurs (Watkins, 1996), le soutien d'organismes subventionnaires (Nicholls, 1992) ou le don de fondations privées (Watkins, 1996), encourageraient également les enseignants à s'engager dans un processus de transformation pédagogique.

.3.2.3. Être accompagné par un conseiller pédagogique

Comme autre forme de soutien pour encourager les enseignants à s'engager, certains auteurs soulignent qu'il est nécessaire qu'ils bénéficient d'un accompagnement pédagogique dès le début du projet de transformation, d'un leader pédagogique ou d'un agent du changement qui a déjà lui-même développé un intérêt pour l'éducation (Laurijssen et al., 2009 ; Loizon, 2014). Cet accompagnement permettrait l'appropriation de la transformation pédagogique et encouragerait la mise en place d'un changement durable, au sens où une initiative particulière ne compromettrait pas le développement des autres initiatives dans ce même environnement, aujourd'hui et demain (Laurijssen et al., 2009).

Les ingénieurs ou conseillers pédagogiques auraient pour mission d'apporter des éléments théoriques par rapport aux pratiques pédagogiques, d'amener des réflexions sur l'enseignement, d'organiser des moments d'échanges entre enseignants et de les soutenir sur le terrain (Bécharde, 2017 ; Bélanger, 2010). L'accompagnement pédagogique et techno-pédagogique des enseignants favoriserait l'évolution de leurs pratiques pédagogiques (Eveillard, 2021 ; Jeannin et al., 2022 ; Lebrun, Lison et Batier, 2016).

.3.3. Collaborer avec les autres acteurs de l'institution

Les relations humaines peuvent également contribuer à l'engagement des enseignants dans un processus de transformation pédagogique (Wouters et Frenay, 2013). Plus précisément, les relations interpersonnelles au sein de l'équipe pédagogique ou entre les enseignants et les autres acteurs de l'Université influenceraient positivement l'engagement dans un tel processus (Hülshager, Anderson et Saldago, 2009). Le support des collègues a également un effet positif sur cet engagement (Ballantyne et al., 1999).

Au-delà des relations humaines de manière générale, la collaboration entre les différents membres impliqués dans le projet de transformation pédagogique a un effet positif sur l'engagement et la persévérance des enseignants (Eveillard, 2021 ; Jeannin et al., 2022 ; Lison et al., 2014 ; Walkington, 2012 ; Wouters et Frenay, 2013). Plus particulièrement, lorsque les enseignants font appel aux étudiants pour concevoir leur projet, les interactions avec ces derniers et la constitution d'un groupe de travail enseignants-étudiants semblent avoir des effets positifs sur leur persévérance (Éveillard, 2021).

La collaboration entre les enseignants et les ingénieurs ou conseillers pédagogiques semble également influencer positivement leur engagement dans le processus, qu'elle soit techno-pédagogique ou centrée sur une pédagogie active (Éveillard, 2021 ; Lison et al., 2014).

.3.4. Avoir une visée de changement

Les caractéristiques de l'activité de transformation pédagogique (Shalley, 2008) et les ressources mises à disposition des enseignants pour mettre en place leur projet joueraient aussi un rôle dans l'engagement de ces derniers (Amabile, 1997), leur permettant par exemple de changer leur environnement de travail ou leurs pratiques (enseignantes ou pédagogiques).

.3.4.1. Changer d'environnement de travail

S'engager dans un processus de transformation pédagogique peut parfois relever de changements de l'environnement de travail pour éviter ou arrêter des situations mal vécues par les enseignants, parce qu'ils ont, par exemple, pris conscience que les installations ne suffisent pas ou ne permettent plus de réaliser un enseignement adapté au public étudiant (Spellman, 2001).

Les enseignants peuvent s'engager dans un processus de transformation pédagogique pour éviter le décalage entre les théories apprises et celles utilisées (Abrandt-Dahlgren, Castensson et Dahlgren, 1998), le fait que les examens n'évaluent pas les apprentissages (McDowell, 1995) ou que la culture organisationnelle nuit à leur enseignement (Miller et al., 2000). Certains s'engageraient puisqu'ils seraient mécontents des programmes existants (Abrandt-Dahlgren et al., 1998), et souhaiteraient, par exemple, arrêter de rester cloisonnés et isolés dans leur enseignement et dans leurs pratiques (Jordan et Yeomans, 1991 ; Moses, 1985). Les enseignants expliquent parfois qu'ils s'engagent dans un tel processus pour devenir plus compétents (Miller et al., 2000 ; Coulombe, Guilbert et Lacombe, 2000).

Les raisons des enseignants à s'engager dans un processus de transformation pédagogique peuvent parfois être liées à leurs caractéristiques identitaires, comme leur expertise dans l'enseignement et leur capacité créative (Amabile, 1997). Certains expliquent leur engagement comme relevant des missions de l'enseignant (Stinson et Milter, 1996). D'autres relèvent que le contexte dans lequel ils évoluent participe à leur engagement, comme la mise en place d'innovations dans d'autres institutions (Hannan et al., 1999).

Parfois, certains enseignants s'engagent dans un processus de transformation pédagogique, même quand tout va bien dans leur enseignement (Jordan et Yeomans, 1991). Braxton, Olsen et Simmons (1998), relèvent que les orientations

épistémiques sont bénéfiques. Le plaisir de transformer ses pratiques pédagogiques semble donc source d'engagement (Eveillard, 2021).

Par ailleurs, pour les enseignants, le souhait de légitimer leurs actions au sein de l'organisation par l'amélioration de leur performance ou de leur image dans l'établissement en l'intégrant dans leur stratégie globale (Hammond, Neff, Schwall et Zhao, 2011) semble être également une véritable source d'engagement dans un processus de transformation pédagogique.

Moses (1985) relève également que les ambitions de carrière favoriseraient l'engagement. Certains enseignants s'engagent avec un objectif de plus grande envergure, avec une vision pluridisciplinaire, différente de l'offre de formation existante dans l'optique de rentabiliser le projet de transformation pédagogique mis en place (Eveillard, 2021 ; Patterson, 2007). D'autres enseignants chercheraient à obtenir une reconnaissance symbolique (Pelletier, 2017).

.3.4.2. Changer de pratiques

L'engagement des enseignants peut être engendré par le souhait d'un changement de pratiques qui peut être en lien avec sa vision de l'apprentissage et de l'enseignement.

Des études montrent que les enseignants transformeraient leurs pratiques pour : rendre les étudiants plus actifs (Abrandt-Dahlgren et al., 1998), améliorer leurs apprentissages (Jeannin et al., 2022 ; Pelletier, 2009), favoriser les situations authentiques d'apprentissage (Pelletier, 2009), mettre à l'épreuve leurs apprentissages (Hannan et al., 1999), prendre davantage en compte leurs caractéristiques et leur hétérogénéité (Raja et Johns, 2010 ; Spellman, 2001 ; Watkins, 1996) ou se centrer sur les compétences à développer chez eux (Pelletier, 2009).

Par ailleurs, les enseignants s'engageraient dans un processus de transformation pédagogique, parce qu'ils souhaitent développer leurs compétences professionnelles : s'approprier de nouveaux outils pédagogiques (Jeannin et al., 2022), être plus efficaces et efficaces dans leurs pratiques (Hammond et al., 2011 ; Spellman, 2001), renouveler et tester de nouvelles idées pédagogiques (Jeannin et al., 2022), pour leur croyance dans l'intérêt de faire évoluer leurs pratiques (Hannan et al., 1999), leur désir de rendre leur travail plus intéressant (Hannan et al., 1999) ou encore leur souhait d'intégrer les étudiants dans la conception des enseignements (Eveillard, 2021).

La conception de l'apprentissage (Berger et D'Ascoli, 2011 ; OCDE, 2009 ; Stipek, Givvin, Salmon et McGyvers, 2001) et le style d'enseignement des enseignants (Abrandt-Dahlgren et al., 1998 ; Schneriderman, Borkowski, Alavi et Norman, 1998) pourraient également expliquer leur engagement. En effet, leurs croyances pédagogiques et leur motivation sont des déterminants de leur engagement (Berger et D'Ascoli, 2011 ; OCDE, 2009). De même, des enseignants relèvent leur souhait de saisir l'opportunité d'un renouvellement de pratiques (Jeannin et al., 2022). De plus, la considération du numérique et le souhait de les insérer dans les pratiques pédagogiques concouraient également à leur engagement (Pelletier, 2009 ; Spellman, 2001). La prise en considération de l'évolution des connaissances en pédagogie (Pelletier, 2009), leur expérience personnelle en tant qu'étudiant (Ballantyne et al., 1999 ; Johnston, 1996 ; Kember, 1997), ou encore leur volonté de satisfaire les étudiants (Cawley, 1989) contribuent aussi à l'engagement des enseignants dans un processus de transformation pédagogique.

Conclusion

Cette recension des écrits a permis de mettre en exergue que plusieurs raisons pourraient expliquer l'engagement d'enseignants dans un processus de transformation pédagogique. Certains semblent influencés par les différentes formes d'injonctions de l'institution à transformer leurs pratiques pédagogiques.

D'autres recherchent le soutien de l'institution sous différentes formes (personnel, matériel, financier, pédagogique, etc.). L'envie de collaborer avec les autres acteurs de l'institution semblent également être source d'engagement. Enfin, certains enseignants souhaiteraient simplement changer d'environnement de travail ou de pratiques.

Comme indiqué précédemment, peu d'études ont été réalisées sur les raisons d'enseignants à s'engager dans un projet de soutien des initiatives de transformations pédagogique. La prochaine partie présente le projet de recherche qui ambitionne de répondre à ce besoin.

4. Le projet de recherche

L'engagement d'un enseignant dans un processus de transformation pédagogique reposerait sur plusieurs raisons. Dans la recension des écrits sur les raisons de leur engagement, peu d'études ont été réalisées dans un contexte fortement institutionnalisé, comme dans le cadre de projets mis en place par les politiques de soutien des initiatives de transformations pédagogiques au sein des Universités françaises. Il serait intéressant de mener une recherche dans ce contexte, afin de comprendre le comment et le pourquoi des transformations pédagogiques (Pelletier, 2009) et d'identifier ce qui contribuent à ou empêchent ces transformations. Le projet DUNE-DESIR offre cette opportunité.

Ainsi, nous proposons dans cette recherche de nous intéresser aux motifs d'engagement et aux motivations d'enseignants engagés dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique. Nous allons chercher à comprendre pourquoi ils s'y engagent et analyser l'influence perçue de ce contexte incitatif sur les motifs d'engagement et les motivations de ces enseignants. Par ailleurs, nous souhaitons comprendre, si une fois engagés, ces derniers maintiennent leur engagement.

Dans les prochaines sections, nous présentons la question et les objectifs de recherche.

.4.1. Question de recherche

Cette recherche a pour objectif de répondre à la question suivante : Quels sont les motifs d'engagement et les motivations des enseignants qui initient et soutiennent leur engagement dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique ?

Nous allons chercher à répondre aux trois sous-questions suivantes : (1) Quels sont les motifs d'engagement et les motivations des enseignants qui s'engagent dans un tel projet ? ; (2) Quels sont les motifs d'engagement et les motivations des enseignants qui expliquent leur maintien dans le projet ? ; (3) Quels sont les motifs d'engagement et les motivations des enseignants qui expliquent leur maintien après le projet ?

.4.2. Objectifs de la recherche

Pour répondre à la première sous-question de recherche « Quels sont les motifs d'engagement et les motivations des enseignants qui s'engagent dans un tel projet ? », nous allons identifier : (1.1) les motifs d'engagement initiaux des enseignants engagés ; (1.2) les types de régulation de la motivation des enseignants et (1.3) l'orientation motivationnelle des enseignants au début du projet.

Pour répondre à la deuxième sous-question de recherche « Quels sont les motifs d'engagement et les motivations des enseignants qui expliquent leur maintien dans le projet ? », nous allons identifier : (2.1) les motifs d'engagement qui amènent un enseignant à maintenir son engagement dans un tel projet ; (2.2) les types de régulation de la motivation des enseignants et (2.3) l'orientation motivationnelle des enseignants dans le projet.

Enfin, pour répondre à la troisième sous-question de recherche « Quels sont les motifs d'engagement et les motivations des enseignants qui expliquent leur maintien après le projet ? », nous allons identifier : (3.1) les motifs d'engagement qui amènent un enseignant à maintenir son engagement après le projet ; (3.2) les motifs d'engagement qui amènent un enseignant à cesser d'être engagé ; (3.3) l'évolution des motifs d'engagement des enseignants tout au long du projet ; (3.4) les types de régulation de la motivation des enseignants après le projet ; (3.5) l'orientation motivationnelle des enseignants après le projet et (3.6) l'évolution des motivations des enseignants tout au long du projet.

Des tableaux motivationnels (Carré, 2001) ont été constitués pour renseigner l'ensemble des motifs d'engagement et des styles motivationnels des enseignants tout au long du projet.

Nous avons effectué des analyses comparées entre les enseignants en fonction de leurs caractéristiques pour identifier les différences entre eux, telles que le genre, l'âge, la discipline d'enseignement et l'ancienneté dans l'établissement (Guillon, Boléguin et Picot, 2017 ; Meyer, Stanley, Herscovitch et Topolnytsky, 2002 ; Saez, Legaz et Madorran Garcia, 2009). De même, au regard du contexte de cette recherche, nous avons également différencié les résultats des enseignants selon qu'ils ont été retenus à l'appel à manifestation d'intérêt du projet DUNE-DESIR de 2017 ou de 2018. L'objectif de ces analyses comparées est d'identifier si certains résultats dépendent de certaines caractéristiques des enseignants, et lesquelles.

Conclusion du chapitre 1

Dans ce chapitre, différentes évolutions de l'enseignement supérieur ont été présentées, nécessitant une adaptation des enseignants au regard de l'hétérogénéité des profils d'étudiants et de leurs besoins multiples (Torres, 2014), ainsi qu'une intégration du numérique dans leurs pratiques pédagogiques. La partie sur l'insertion du numérique a positionné le contexte dans lequel se sont mises en

place les politiques de soutien des initiatives de transformation pédagogique. Ces évolutions et ces politiques de soutien des initiatives de transformations pédagogique et numérique semblent notamment avoir influencé la mise en place de projets de transformations pédagogiques.

Les différentes dimensions (individuelles, sociales, culturelles, techniques, etc.) du processus de transformation pédagogique ont ensuite été identifiées, impliquant une vision systémique du processus amenant l'engagement personnel de l'enseignant dans l'environnement dans lequel il évolue. Une recension des écrits sur diverses raisons d'enseignants à s'engager dans un tel processus a été par la suite réalisée. Dans une dernière partie, le projet de recherche a été présenté, précisant la question et les objectifs de cette recherche.

Dans le prochain chapitre, l'accent est mis sur le lien entre l'engagement d'un enseignant et sa motivation, et le cadre théorique mobilisé pour réaliser cette recherche est présenté.

CHAPITRE 2 : CADRES DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, en première partie, le lien entre l'engagement et la motivation est expliqué en identifiant différents courants théoriques qui permettent d'étudier la motivation d'un individu participant à son engagement dans une activité. La définition retenue de la motivation dans ce travail de recherche est ensuite présentée. Dans une deuxième partie, sont présentés les deux modèles théoriques utilisés pour construire le cadre théorique, exposé dans une troisième partie.

1. L'engagement et la motivation

.1.1. L'engagement

Il y a une absence de consensus sur une définition de l'engagement, car il existe plusieurs manières de s'engager et que son étude se fait parfois de manière isolée selon les domaines de la vie dans lesquels on s'investit (Brault-Labbé et Dubé, 2009).

Il existe plusieurs types d'engagement (Brault-Labbé et Dubé, 2009) : l'engagement personnel qui découle des attirances et des choix propres de l'individu ; l'engagement moral qui découle des valeurs morales, du sens du devoir et des responsabilités de l'individu ; l'engagement structurel qui relève du sentiment de contrainte et d'obligation de persévérer à cause des coûts ou des conséquences anticipées s'il y a interruption de l'engagement (Adams et Jones, 1997) ; l'engagement identitaire (Burke et Reitzes, 1991) qui renvoie à l'ensemble des forces qui permettent à l'individu de choisir des interactions avec son environnement qui reflètent fidèlement son identité, et cela dans toutes les sphères majeures de la vie.

De plus, l'engagement est considéré comme un concept multidimensionnel impliquant plusieurs composantes : cognitives, affectives, comportementales, motivationnelles, etc. (Brault-Labbé et Dubé, 2009).

En sciences de l'éducation et de la formation, Carré (1998) définit l'engagement en formation comme la période d'entrée dans la phase exécutoire de la motivation (Nuttin, 1991), c'est-à-dire le passage à l'action de l'individu. L'engagement en formation renverrait donc au déclenchement, à la direction et à l'intensité de la motivation entre la décision de s'inscrire en formation et le début de la participation à la formation (Carré, 1998).

Dans le cadre de cette recherche, il est proposé de s'appuyer sur la définition de Carré (1998) tirée du champ de la formation et de l'adapter pour un processus de transformation pédagogique. L'engagement d'un enseignant dans un processus de transformation pédagogique implique une remise en question de ses pratiques et un apprentissage, comme dans le cadre d'une formation. Nous reviendrons sur ce rapprochement dans la « Discussion » au Chapitre 5.

L'engagement dans un processus de transformation pédagogique renvoie donc au déclenchement, à la direction et à l'intensité de la motivation entre la décision de transformer ses pratiques pédagogiques et le début de la conception de ces nouvelles pratiques pédagogiques, jusqu'à leur mise en place. Cette considération de l'engagement d'un enseignant dans un processus de transformation pédagogique va permettre de comprendre non seulement l'engagement initial de l'enseignant, mais aussi de comprendre les raisons du maintien de son engagement, autrement dit sa persévérance dans l'activité.

.1.2. La motivation

La motivation est étudiée dans une pluralité de contextes de vie : à l'école, dans le sport, au travail, etc. Plusieurs auteurs rendent compte de la relation étroite entre la motivation d'un individu et son engagement dans une activité (Carré et Fenouillet, 2011 ; Vallerand, Carbonneau et Lafreniere, 2019).

.1.2.1. Les théories de la motivation

Différents courants théoriques existent permettant d'étudier la motivation d'un individu à s'engager dans une activité. Parmi eux figurent les théories cognitives, cognitives interactionnelles, sociocognitives ou encore socioconstructivistes.

.1.2.1.1. *Les théories cognitives et cognitives-interactionnelles*

Parmi les théories cognitives, la théorie des attentes-valeurs-coût (Wigfield et Eccles, 2020) propose d'étudier les croyances de l'individu en sa réussite dans l'activité. Elle repose sur le fait que le jugement des capacités de l'individu va avoir un impact sur les résultats de cette activité. L'individu définit une valeur subjective de l'activité selon son importance, sa valeur intrinsèque, son utilité et son coût. Cette théorie repose sur le fait que les choix et l'engagement de l'individu sont expliqués par ses attentes de succès et la valeur qu'il attribue à l'activité. Il s'engage donc dans une activité s'il perçoit avoir la capacité de réussir la tâche (attentes), que l'activité a une valeur forte et que cette valeur dépasse les coûts d'engagement dans celle-ci.

Le modèle de la dynamique motivationnelle (Viau, 2004) propose quant à lui d'étudier l'engagement de l'individu dans une activité selon trois perceptions : la contrôlabilité de l'activité, la compétence de l'individu à la réaliser et la valeur que l'activité a pour lui.

Parmi les théories cognitives interactionnelles, le modèle tridimensionnel du processus d'engagement propose d'étudier l'engagement comme l'interaction dynamique entre les forces affectives, les forces comportementales et les forces cognitives de l'individu (Dubé et al., 1997).

.1.2.1.2. La théorie sociale cognitive

La théorie sociale cognitive relève que l'agentivité de l'individu favorise son engagement, autrement dit l'individu influence intentionnellement ses événements de vie et les circonstances (Bandura, 2001). Bandura (2001) relève quatre traits fondamentaux de l'agentivité humaine, à savoir : l'intentionnalité (avoir une représentation de ce que l'on veut faire, formuler des intentions, avoir des plans d'action et des stratégies pour les atteindre), la pensée anticipatrice (se fixer des buts, anticiper les événements futurs et les conséquences de son action), l'autoréactivité (s'adapter à son environnement en planifiant, anticipant, s'observant et s'autoréglant) et l'autoréflexion (s'autoexaminer par rapport à son fonctionnement, réfléchir au sens à donner à ses aspirations, à son efficacité et à ce qu'on entreprend, évaluer sa motivation, évaluer ses valeurs, évaluer la cohérence entre ses actions et ses pensées).

Le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle essentiel dans la théorie sociale cognitive (Bandura, 2019). Il renvoie à la perception subjective de l'individu et à son sentiment d'être efficace dans une activité (Bandura, 2001). Quatre sources principales contribuent à ce sentiment d'auto-efficacité, autrement dit le sentiment d'être efficace dans l'activité et de s'y engager : les accomplissements antérieurs (les expériences de maîtrise ou les réussites antérieures), l'expérience vicariante (l'expérience de l'autre), la persuasion verbale (la rétroaction d'autrui) et les états psychophysiologiques (l'activation physique ou les émotions) de l'individu.

.1.2.1.3. Les théories socioconstructivistes

La théorie des buts personnels souligne que l'engagement dépend de buts personnels de l'individu qui sont définis selon ses besoins et associés à un bien-être élevé (Brunstein et Gollwitzer, 1996 ; Brunstein, Schultheiss et Grässmann, 1998). La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000 ; 2008 ; Ryan et Deci, 2017), qui distingue la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque, mais également celle qui est autonome de celle qui est contrôlée, souligne la relation étroite entre

l'engagement de l'individu et sa motivation. Deci et Ryan (2008) postulent que lorsque les individus s'engagent dans une activité, ils sont à la poursuite de buts personnels qui cherchent à satisfaire leurs besoins psychologiques de base, à savoir les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale.

Carré (2001) s'inspire de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) et propose, dans le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement éducatif des adultes, d'identifier et de distinguer les motifs d'engagement intrinsèques et extrinsèques des adultes en formation.

.1.2.1. La définition de la motivation

Cette recherche mobilise le courant socioconstructiviste pour étudier ce qui caractérise la motivation des enseignants à s'engager dans un processus de transformation pédagogique. Le courant socioconstructiviste permet d'identifier plusieurs éléments : le sentiment d'autonomie et de contrôle, les buts de l'individu, les orientations motivationnelles, les motifs d'engagement ou encore les représentations des individus de l'activité à accomplir (valeur, importance, difficulté, etc.) (Rasmy et Kar-senti, 2016).

Dans cette recherche, la motivation sera définie comme ce qui permet d'expliquer le déclenchement, la direction, la persistance et l'intensité du comportement de l'individu, autrement dit, non seulement son engagement, mais aussi le maintien de son engagement dans l'activité (Carré et Fenouillet, 2011 ; Vallerand et Thill, 1993). Dans cette perspective, la motivation peut alors être considérée comme la source de persévérance des individus dans leurs actions et leurs intentions (Deci et Ryan, 2000).

De nombreux chercheurs défendent l'idée selon laquelle la motivation renvoie à un phénomène personnel, conditionné par l'individu lui-même mais pouvant être influencé par des raisons externes (Carré et Fenouillet, 2011 ; Farzaneh et Boyer,

2017 ; Ryan et Deci, 2017). Ce processus est déclenché par une force motivationnelle qui dépend des caractéristiques personnelles de l'individu (besoins, pulsions, instinct, traits de personnalité, etc.) (Roussel, 2000). Les individus peuvent poursuivre une activité pour plusieurs raisons et oscilleraient entre différents types de motivation, autonome ou contrôlée, avec des degrés d'autodétermination différents en fonction des moments et selon les circonstances (Ryan et Deci, 2017).

2. Les modèles théoriques mobilisés

Cette recherche vise à étudier la relation étroite entre l'engagement et la motivation (Carré et Fenouillet, 2011 ; Rasmy et Karsenti, 2016 ; Vallerand et al., 2019) des enseignants à s'engager dans un projet de transformation pédagogique pour faire évoluer leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, dans la perspective d'identifier ces motifs d'engagement et ces motivations, deux modèles théoriques sont articulés : la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) et le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement éducatif des adultes (Carré, 2001).

La théorie de l'autodétermination (TAD) (Ryan et Deci, 2017), en particulier, souligne la relation étroite entre l'engagement de l'individu et sa motivation, en permettant notamment d'identifier ses orientations motivationnelles dans l'activité. La TAD (Ryan et Deci, 2017) sera croisée avec le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement éducatif des adultes (Carré, 2001). Le modèle de Carré (2001) semble a priori pertinent à utiliser dans le cadre de l'engagement d'un enseignant dans un processus de transformation pédagogique pour les raisons évoquées ci-dessous. Ce modèle de Carré (2001) va permettre en effet d'identifier les motifs contribuant à l'engagement et à la persévérance des enseignants, en distinguant les motifs d'engagement intrinsèques des motifs extrinsèques selon la distinction proposée par Deci et Ryan en 1985.

Même si le modèle de Carré (2001) a été constitué dans le cadre de la formation d'adultes, l'engagement dans un processus de transformation pédagogique peut

être considéré comme une formation continue des enseignants dans une perspective de recherche de participation à un collectif ou de développement de connaissances. Dans ses travaux, Evans (2015) considère aussi le milieu du travail comme un milieu d'apprentissage. L'apprentissage dans le milieu du travail découle de plusieurs activités, comme l'observation ou les échanges entre les collègues, qui dépendent néanmoins de leur motivation, des relations entre les individus et des perspectives d'évolution à plus grande échelle (ibid.). Dans le cadre de ce travail de recherche, nous considérons donc le processus de transformation pédagogique comme une situation singulière d'apprentissage. Nous reviendrons sur ces choix dans le Chapitre 5 (Discussion).

Dans les prochaines sous-parties, ces deux modèles théoriques sont présentés plus en détail, ainsi que le cadre théorique intégrateur conçu au regard de l'articulation de ces deux modèles.

.2.1. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD) relève que l'individu est par nature actif, motivé et curieux, désirant apprendre et se développer (Ryan et Deci, 2017). Cette théorie considère les individus actifs s'orientant vers l'intégration et l'actualisation de leurs potentiels et de leurs capacités (Ryan et Deci, 2017). Dans cette théorie, la motivation peut se définir comme ce qui encourage les individus à penser, à agir et à se développer (Deci et Ryan, 2008).

L'autodétermination dépend du degré d'intériorisation de l'individu d'agir dans l'activité (Deci et Ryan, 2008). Plus la motivation de l'individu est perçue comme intégrée au soi, plus son comportement sera autodéterminé (ibid.).

La TAD stipule l'existence de trois besoins psychologiques de base dont la satisfaction est vitale pour le développement, le fonctionnement et l'actualisation de la per-

sonne (Ryan et Deci, 2017), à savoir le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Ryan et Deci (2017) avancent que tout individu a besoin de se sentir compétent, autonome et relié à ses pairs.

Cette théorie ne se centre pas sur l'intensité de la motivation de l'individu, mais sur la qualité de sa motivation. Elle se réfère aux raisons de s'engager dans une activité et propose plusieurs types de motivations qui renvoient à des orientations motivationnelles plus ou moins autonomes ou contrôlées (Ryan et Deci, 2017).

La TAD peut donc être considérée comme une macro-théorie qui regroupe plusieurs mini-théories : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organisationnelle, la théorie des orientations de causalité, la théorie des besoins de base, la théorie du contenu des objectifs et la théorie motivationnelle des relations interpersonnelles (Ryan et Deci, 2017).

La théorie de l'évaluation cognitive permet de repérer les conséquences du contexte social sur la motivation de l'individu (Vallerand et al., 2019). La théorie de l'intégration organisationnelle permet de mettre en évidence l'intériorisation des motivations extrinsèques de l'individu et d'identifier ses ressources motivationnelles (Csillik et Fenouillet, 2019). La théorie des orientations de causalité permet d'identifier la dimension autodéterminée de l'individu dans l'activité. La théorie des besoins de base rend compte de l'influence de la satisfaction des besoins de base pour favoriser l'engagement et le maintien de l'engagement de l'individu dans l'activité. La théorie du contenu des objectifs relève le lien entre les buts et les aspirations de l'individu avec la satisfaction de ses besoins de base, de sa motivation et de son bien-être (Csillik et Fenouillet, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). Et la théorie motivationnelle des relations interpersonnelles rend compte du lien entre le besoin d'appartenance sociale et l'autodétermination de l'individu dans l'activité.

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, de s'adapter au contexte de passation des entretiens, et de rester congruent avec le modèle de Carré (2001), seules les trois premières mini-théories de la TAD (la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique, la théorie des orientations de causalité) ont été mobilisées dans le cadre de ce travail. La mobilisation de ces trois mini-théories (Ryan et Deci, 2017) va permettre d'obtenir une conception de la motivation articulée au regard de la dynamique individu-environnement social (Vallerand et al., 2019). Nous reviendrons sur le choix de mobiliser uniquement ces trois mini-théories dans le Chapitre 5 (Discussion).

Les prochaines sous-parties présentent successivement ces trois mini-théories afin de mieux appréhender leur articulation entre elles.

.2.1.1. La théorie de l'évaluation cognitive

La première des trois mini-théories mobilisées dans le cadre de cette recherche est la théorie de l'évaluation cognitive qui distingue la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

La motivation intrinsèque se définit comme le fait qu'une activité est réalisée par l'individu parce qu'elle présente un intérêt et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir (Ryan et Deci, 2017). L'individu s'engage dans l'activité parce qu'il cherche de la nouveauté et du défi, qu'il souhaite explorer de nouveaux environnements, s'intéresser à de nouvelles activités, apprendre de nouvelles choses ou développer ses compétences (Reeve, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). L'activité réalisée est une source de gratification pour l'individu qui n'a donc pas besoin d'autres raisons (récompenses externes, etc.) pour s'y engager (Biddle, Chatzisarantis et Hagger, 2001 ; Ryan et Deci, 2017). L'individu explore, par sa curiosité et son intérêt pour l'activité, de nouveaux stimuli et cherche à maîtriser de plus grands défis (Ryan et Deci, 2017). Les comportements intrinsèquement motivés dépendent de la satisfaction des trois

besoins psychologiques de base (Ryan et Deci, 2017). Plus la motivation est intrinsèque, plus elle est régulée par des éléments internes à l'individu (Ryan et Deci, 2017). La motivation intrinsèque permet la croissance de l'individu (Reeve, 2023). Elle est nécessaire pour la mobilisation, l'engagement et la persévérance de ce dernier dans une activité (Reeve, 2023 ; Scheffers, 2015). Dans le cadre d'un apprentissage, elle permet son investissement profond et une attention maintenue dans les activités d'apprentissage (Schreiner et Louis, 2006).

La motivation extrinsèque se distingue de la motivation intrinsèque par le fait que l'individu entreprend une activité pour des raisons autres que l'activité elle-même, comme pour obtenir des récompenses (matérielles, financières, etc.), suivre des injonctions externes, etc. (Ryan et Deci, 2017).

L'amotivation renvoie, quant à elle, à l'absence de motivation de l'individu, c'est-à-dire au fait qu'il ne perçoit pas de contingences entre ses comportements et leurs conséquences (Ryan et Deci, 2017). Cet état se produit lorsque l'individu ne comprend pas les raisons pour lesquelles il s'engage dans l'activité, qu'il n'a aucun intérêt ou qu'il n'a pas de sentiment de compétence (Legault, Green-Demers et Pelletier, 2006 ; Pelletier et Rocchi, 2023). Plus précisément, si l'individu est amotivé, soit il ne s'engage pas dans l'activité, soit il s'engage passivement sans avoir d'objectif (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2017).

Ryan et Deci (2017) soulignent l'effet négatif des récompenses sur la motivation intrinsèque de l'individu, qu'ils nomment « l'effet de sape » (*undermining effect*). Cet effet dépend du « locus de causalité perçue » (*perceived locus of causality, PLOC*) qui influence le type de motivation de l'individu (Ryan et Deci, 2017). Si le *PLOC* est interne à l'individu (*I-PLOC*), dans ce cas sa motivation sera autonome. Si le *PLOC* est externe à l'individu (*E-PLOC*), alors sa motivation sera contrôlée (Ryan et Deci, 2017). Dans le cas où l'individu a une motivation intrinsèque dans une activité, les récompenses ou encore les menaces, la compétition, etc., saperont sa motivation

(« effet de sape ») et orientera son locus de causalité perçue vers quelque chose de plus externe ; sa motivation sera donc moins autonome et plus contrôlée.

Enfin, la « signification fonctionnelle » est un concept central de la théorie de l'évaluation cognitive et renvoie à la signification ou à l'interprétation de l'évènement au contexte social ou à l'expérience intrapersonnelle par l'individu lui-même (Reeve, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). Elle peut être informative, contrôlante ou amotivante. Elle est informative lorsque l'individu vit l'évènement comme un support à son expérience d'autonomie ou de compétence. Elle est contrôlante lorsque l'individu vit l'évènement comme un moyen de le pousser vers une tâche prescrite qui tend à saper son autonomie (Reeve, 2023). Enfin, elle est amotivante lorsque l'individu vit l'évènement comme quelque chose qui échappe à son contrôle personnel et tend à diminuer sa compétence. Ce qui affecte la motivation de l'individu n'est pas l'évènement en soi, mais bien l'interprétation de l'évènement par l'individu, c'est-à-dire la signification fonctionnelle qu'il lui donne (Reeve, 2023).

.2.1.2. La théorie de l'intégration organismique

Seconde des trois mini-théories mobilisées dans le cadre de cette recherche, la théorie de l'intégration organismique souligne qu'il est possible, même si l'activité est considérée par l'individu comme inintéressante, « d'intérioriser » sa réalisation afin qu'elle soit réalisée de manière autonome par l'individu (Ryan et Deci, 2017). Plus spécifiquement, dans la présentation du processus d'intériorisation, Ryan et Deci (2017) soulignent que : 1) les individus peuvent naturellement intérioriser des valeurs ou des comportements qui sont approuvés par leurs proches ou qui font partie de leur culture ; 2) les individus intériorisent les valeurs ou les comportements provenant de sources plus ou moins proximales ; 3) l'efficacité du processus d'intériorisation dépend de la manière dont les valeurs et les comportements sont communiqués à l'individu (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). Ce processus d'intériorisation de la motivation permet de distinguer quatre types de motivation extrinsèque suivant la régulation comportementale (interne ou externe) de l'individu

(Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). Parmi elles figurent la motivation extrinsèque par régulation externe et trois types de motivation extrinsèque intériorisée : introjectée, identifiée et intégrée, que l'on retrouve dans la figure 1 (ci-dessous).

La motivation extrinsèque par régulation externe renvoie au fait que le comportement de l'individu est régulé par des éléments extérieurs à l'individu : obtenir des conséquences positives (récompenses) ou éviter des conséquences négatives (punition) (Ryan et Deci, 2017). Les raisons de s'engager sont purement instrumentales et extérieures à l'individu (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). Cette régulation de la motivation extrinsèque entraîne l'arrêt du comportement de l'individu dans l'activité lorsque la source externe est supprimée (Pelletier et Rocchi, 2023).

La motivation extrinsèque par régulation introjectée renvoie au fait que l'individu est motivé par des incitations, des pressions ou des contraintes internes telles qu'éviter la culpabilité ou améliorer son estime de soi (Csillik et Fenouillet, 2019 ; Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan, 1982 ; Ryan et Deci, 2017). Dans ce premier stade d'intériorisation, la régulation du comportement est un peu moins externe. L'individu a des besoins d'approbation ou d'auto-approbation pour s'engager dans l'activité qu'il ne perçoit pas comme quelque chose de personnel. Ce type de régulation est contraignant pour l'individu qui se sent obligé d'adopter certains comportements basés sur des normes perçues ou projetées par d'autres (Pelletier et Rocchi, 2023). Il finit par accorder de l'importance à des objets qu'il croit devoir posséder (objets physiques, argent, etc.), une image qu'il doit afficher (apparence physique, statut, etc.) ou des tâches qu'il doit effectuer mieux que les autres (comparaison sociale, compétition, etc.) (Hurst, Dittmar, Banerjee et Bond, 2017 ; Pelletier et Rocchi, 2023). La motivation extrinsèque par régulation introjectée n'est pas considérée comme une motivation autonome (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2017).

La motivation extrinsèque par régulation identifiée renvoie au fait que l'individu s'engage dans une activité parce qu'elle correspond à quelque chose d'important pour

lui. Cette motivation implique une valorisation et une perception importante du comportement par l'individu, comportement considéré comme librement choisi par celui-ci, avec toutefois une fin instrumentale (Ryan et Deci, 2017). La motivation extrinsèque par régulation identifiée est plus autonome, puisque l'individu ne s'engage plus pour suivre une demande extérieure, mais parce qu'il valorise l'activité ou comprend son importance (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). Bien qu'important pour lui, le comportement poursuivi n'est pas forcément totalement harmonisé avec le système de valeurs global de l'individu (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2013).

La motivation extrinsèque par régulation intégrée est la forme de motivation extrinsèque la plus intériorisée. Elle renvoie au fait que l'individu réalise l'activité car elle est intégrée dans son système de valeurs (Ryan et Deci, 2017). L'activité s'intègre et s'aligne totalement au système global de valeurs de l'individu (Pelletier et Rocchi, 2023). Même si l'engagement de l'individu dans l'activité est volontaire et que les sentiments de choix et d'autonomie sont prédominants chez l'individu, sa motivation reste quand même extrinsèque puisqu'il s'engage dans l'activité pour obtenir des résultats personnels importants et non pour son plaisir de s'engager dans l'activité (motivation intrinsèque) (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2013). La motivation extrinsèque par régulation intégrée permet donc d'amener les comportements extrinsèques de l'individu vers des formes plus autonomes (Ryan et Deci, 2017).

Ces différentes motivations se répartissent le long d'un continuum d'autodétermination, commençant par la motivation intrinsèque et se terminant par l'amotivation (Ryan et Deci, 2017).

La figure 1 (ci-dessous) propose un schéma récapitulatif de la théorie de l'intégration organismique.

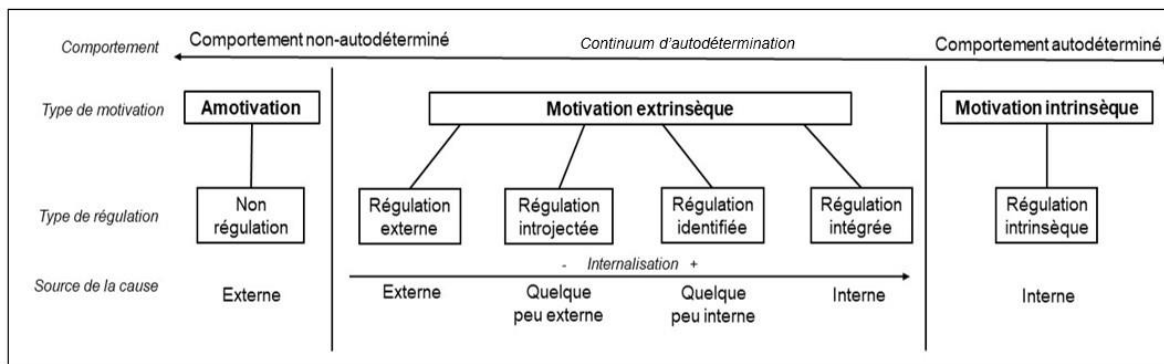


Figure 1. Théorie de l'intégration organismique (d'après Ryan et Deci, 2017)

.2.1.3. La théorie des orientations de causalité

La troisième des mini-théories mobilisées pour cette recherche est la théorie des orientations de causalité qui distingue les motivations intrinsèque et extrinsèques en deux groupes, celles qui renvoient à la motivation autonome et celles qui renvoient à la motivation contrôlée (Ryan et Deci, 2017).

Par rapport à la théorie de l'évaluation cognitive qui distingue la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque et évalue l'influence du contexte, la théorie des orientations de causalité s'intéresse aux orientations stables des individus quel que soit le contexte, autrement dit au niveau global (Csillik et Fenouillet, 2019 ; Ryan et Deci, 2017). Cette théorie a été développée pour tenir compte des différences individuelles et stables dans la motivation générale de l'individu dans son interaction avec l'environnement (Csillik et Fenouillet, 2019 ; Ryan et Deci, 2017). Trois formes d'orientation de causalité peuvent être distinguées : autonome, contrôlée et impersonnelle (Ryan et Deci, 2017).

Lorsque l'individu s'engage en ayant le sentiment d'un libre choix, sur la base de ses intérêts personnels et de ses valeurs profondes, son orientation motivationnelle est considérée comme autonome. Le comportement de l'individu est initié et régulé par des choix basés sur la conscience de ses besoins et de ses objectifs (Koestner et Levine, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). Comme l'illustre la figure 2 (ci-dessous), la

motivation autonome regroupe la motivation intrinsèque (par régulation intrinsèque) et seulement deux types de régulations de la motivation extrinsèque : intégrée et identifiée, elles-mêmes définies dans la théorie de l'intégration organismique (Ryan et Deci, 2017).

Lorsque l'individu régule ses comportements par obligations ou sous l'influence de pressions et d'exigences externes ou internes lui indiquant comment il « devrait » ou « doit » se comporter (Koestner et Levine, 2023 ; Ryan et Deci, 2017), son orientation motivationnelle est dite contrôlée. Comme l'illustre la figure 2 (ci-dessous), la motivation contrôlée regroupe les motivations extrinsèques par régulations introjectée et externe, définies dans la théorie de l'intégration organismique (Ryan et Deci, 2017).

Lorsque le comportement de l'individu est passif et non intentionnel (Ryan et Deci, 2017), son orientation motivationnelle est dite impersonnelle. Elle décrit une tendance générale de l'individu à manquer d'intentionnalité, d'initiative ou de sentiment de contrôle (Koestner et Levine, 2023). La motivation impersonnelle renvoie donc à l'amotivation définie dans la théorie de l'intégration organismique (Ryan et Deci, 2017).

La figure 2 (ci-dessous) propose un schéma récapitulatif rendant compte de l'articulation entre la théorie de l'évaluation cognitive, distinguant les types de motivation (intrinsèque, extrinsèque ou amotivation), la théorie de l'intégration organismique distinguant les types de régulation (intrinsèque, intégrée, identifiée, introjectée, externe et non-régulation), et la théorie de l'orientation de causalité, distinguant l'orientation motivationnelle (autonome, contrôlée et impersonnelle).

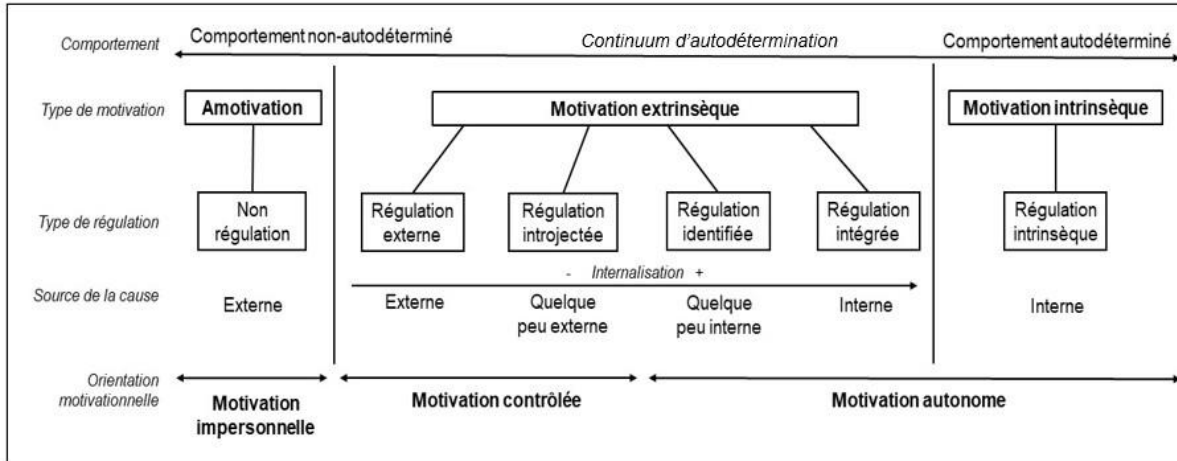


Figure 2. Théorie des orientations de causalité (d’après Ryan et Deci, 2017)

Ces trois premières mini-théories de la TAD (Ryan et Deci, 2017) permettent d’appréhender la multiplicité des facteurs qui amènent un individu à s’engager dans une démarche de changement. Comme mentionné précédemment, ces mini-théories vont permettre d’obtenir une conception de la motivation articulée au regard de la dynamique individu-environnement social (Ryan et Deci, 2017 ; Vallerand et al., 2019). Le croisement de ces trois mini-théories avec le modèle descriptif des orientations et des motifs d’engagement de Carré (2001) va permettre de rendre compte du lien étroit entre l’engagement de l’individu et sa dynamique motivationnelle.

.2.2. Le modèle descriptif des orientations et des motifs d’engagement éducatif des adultes

S’appuyant sur la TAD (Deci et Ryan, 1985), le modèle descriptif des orientations et des motifs d’engagement éducatif des adultes, constitué par Carré (2001), propose de catégoriser les motifs d’engagement des adultes en formation. Ce modèle consiste à analyser les motivations des individus (Carré, 2001). Il permet par exemple de comprendre ce qui amène à un moment donné un adulte à souhaiter reprendre ses études universitaires (Vertongen, Bourgeois, Nils, de Viron et Traversa, 2009).

Ce modèle s'inspire de trois concepts théoriques : la perception d'efficacité identifiée par Bandura (1986), le sentiment d'autodétermination développé par Deci et Ryan (1985) et l'élaboration de projet étudié par Nuttin (1991).

La perception d'efficacité (Bandura, 1986) renvoie au sentiment subjectif de l'individu quant à sa probabilité de réussite dans l'activité dans laquelle il s'engage (Carré, 2001). Cette perception s'appuie sur les concepts d'expectance (Vroom, 1964) et d'auto-efficacité (Bandura, 1986). Le sentiment d'autodétermination renvoie au sentiment d'auto-causalité de l'individu sur son propre comportement. Enfin, l'élaboration de projet (Nuttin, 1991) renvoie à la dynamique motivationnelle entre la valence des motifs d'engagement, l'instrumentalité de l'activité et l'horizon temporel de celle-ci (Carré, 2001), qui amènent l'individu à projeter son activité dans le temps et dans l'espace.

Ce modèle tente de rendre compte des raisons d'agir influençant l'individu, c'est-à-dire les opportunités et contraintes de son environnement personnel, professionnel et social (Carré, 2001).

La construction du modèle s'appuie à l'origine sur 61 entretiens provenant de six terrains différents, réalisés auprès d'adultes s'engageant dans une formation professionnelle ou universitaire (Carré, 2001). Inspiré de la TAD (Deci et Ryan, 1985), Carré (2001) propose de distinguer les motifs d'engagement intrinsèques des motifs d'engagement extrinsèques.

Dans le contexte de la formation, les motifs d'engagement intrinsèques trouvent leur réponse dans le fait d'être en formation, comme participer à un collectif (motif socio-affectif), développer de nouvelles connaissances (motif épistémique) ou encore se former pour le plaisir (motif hédonique). Les motifs d'engagement extrinsèques renvoient aux satisfactions que trouve l'individu en dehors de la formation, autrement dit qui lui permettent d'atteindre des objectifs extérieurs à la formation (Carré, 2001),

comme obtenir une promotion (motif vocationnel), développer de nouvelles compétences professionnelles (motif opératoire professionnel), avoir une augmentation de salaire (motif économique), répondre à une demande de la direction de se former (motif prescrit), etc.

Carré (2001) distingue les motifs qui visent l'acquisition de connaissances, autrement dit qui s'orientent vers l'apprentissage, tels que : développer de nouvelles connaissances (motif épistémique), développer de nouvelles compétences professionnelles (motif opératoire professionnel), obtenir une promotion (motif vocationnel), etc. Ces motifs se distinguent de ceux qui visent plutôt la simple inscription ou la présence au sein d'un groupe, autrement dit qui s'orientent vers la participation (socialisation), tels que : participer à un collectif (motif socio-affectif), se former pour le plaisir (motif hédonique), avoir une augmentation salariale (motif économique), répondre à une demande de la direction de se former (motif prescrit), etc.

Plus précisément, Carré (2001) relève 10 motifs d'engagement schématisés dans la figure 3 (ci-dessous), soit trois motifs d'engagement intrinsèques et sept motifs d'engagement extrinsèques. Les trois motifs intrinsèques sont les motifs : épistémique, socio-affectif et hédonique. Les sept motifs extrinsèques sont les motifs : opératoire professionnel, opératoire personnel, vocationnel, identitaire, prescrit, dérivatif et économique.

La taxonomie des motifs proposés par Carré (2001) s'appuie sur les classifications des finalités que les adultes poursuivent sur les différents plans de leur vie (professionnel, personnel, sportif, etc.) (Vertongen et al., 2009).

Carré (2001) relève cinq orientations de motifs d'engagement : le motif intrinsèque orienté vers l'apprentissage (épistémique), les motifs intrinsèques orientés vers la participation (hédonique et socio-affectif), les motifs extrinsèques orientés vers l'apprentissage (opératoire professionnel et opératoire personnel), les motifs extrinsèques orientés vers la participation (dérivatif, économique et prescrit) et les motifs

extrinsèques hybrides (identitaire et vocationnel). Pour comprendre ces motifs, il est nécessaire de prendre en compte l'ensemble des raisons contextuelles, sociologiques et culturelles de l'individu et de son environnement (Fenouillet, 2019), c'est-à-dire considérer l'individu dans son environnement, de manière systémique.

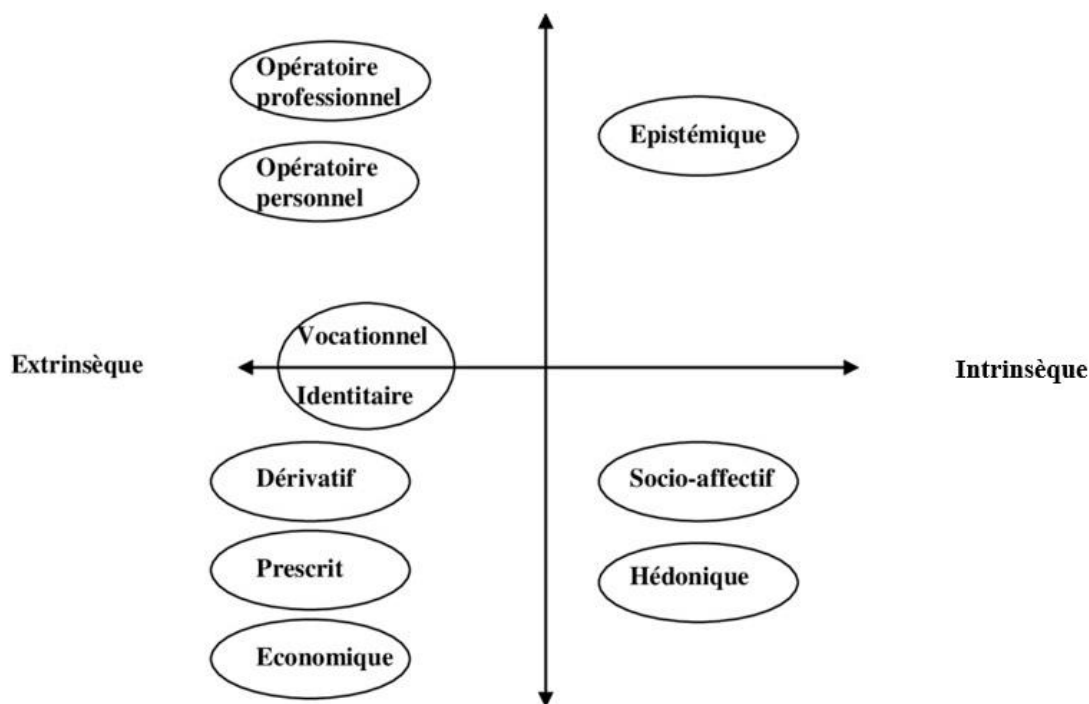


Figure 3. Cinq orientations et dix motifs d'engagement en formation (Carré, 2001, p.46)

Au niveau des motifs intrinsèques, le motif épistémique renvoie au fait que l'individu s'engage dans la formation parce qu'il cherche à apprendre, s'approprier de nouveaux savoirs, se cultiver, etc., qui sont des processus qui trouvent leurs raisons d'être (leurs renforcements) en eux-mêmes (Carré, 2001 ; Carré et Fenouillet, 2017). Ce motif est lié à la connaissance qui est une source de plaisir pour l'individu (Carré, 2001).

Le motif socio-affectif traduit le souhait de l'individu de participer à la formation pour jouir de contacts sociaux, avoir des occasions d'échange avec d'autres, développer

de nouvelles relations, s'incorporer à un groupe, communiquer, construire ou développer des liens sociaux (Carré, 2001 ; Carré et Fenouillet, 2017).

Le motif hédonique renvoie au souhait de l'individu de participer à la formation pour le plaisir produit par l'environnement de formation et les conditions (pratiques) de déroulement de la formation uniquement, en dehors de l'apprentissage de nouveaux savoirs (Carré, 2001 ; Carré et Fenouillet, 2017).

Au niveau des motifs extrinsèques (de haut en bas dans la figure 2), le motif opératoire professionnel renvoie à l'intention de l'individu d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) considérées comme nécessaires pour la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail (Carré, 2001 ; Carré et Fenouillet, 2017). Ce motif est en lien avec l'anticipation ou l'adaptation de l'individu aux changements techniques au travail, la découverte ou le perfectionnement des pratiques avec un objectif de performance précis (Carré, 2001 ; Carré et Fenouillet, 2017).

Le motif opératoire personnel renvoie au fait que l'individu cherche à acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) considérées comme nécessaires pour la réalisation d'activités personnelles, en dehors du champ du travail (vie de famille, vie associative, etc.) avec un objectif identifié et concret (Carré, 2001 ; Carré et Fenouillet, 2017).

Le motif vocationnel renvoie au souhait que l'individu s'engage dans la formation pour acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) ou la reconnaissance symbolique considérées comme nécessaires pour obtenir un emploi, pour le préserver, pour le faire évoluer ou le transformer, avec un objectif d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi (Carré, 2001 ; Carré et Fenouillet, 2017).

Le motif identitaire renvoie au fait que l'individu s'engage en formation pour acquérir les compétences ou la reconnaissance symbolique considérées comme nécessaires à la transformation ou la préservation des caractéristiques identitaires de l'individu (statut social, statut professionnel, statut familial, fonction, etc.) (Carré, 2001 ; Carré et Fenouillet, 2017).

Le motif dérivatif renvoie au fait que l'individu s'engage en formation pour éviter de vivre des situations désagréables ou dénuées d'intérêt (Carré, 2001 ; Carré et Fenouillet, 2017).

Le motif prescrit correspond au fait que l'individu s'engage en formation pour suivre des injonctions extérieures (Carré, 2001 ; Carré et Fenouillet, 2017).

Le motif économique renvoie au fait que l'individu s'engage pour des raisons d'ordre explicitement matériel. La participation à la formation lui apportera des avantages de type économique (Carré, 2001 ; Carré et Fenouillet, 2017).

Dans ce modèle, Carré (2001) souligne que les motifs d'engagement sont pluriels, contingents et évolutifs. Ils sont pluriels, car les individus peuvent manifester plusieurs raisons d'engagement dans une activité (Carré et Caspar, 2017). Ils sont contingents, car ce ne sont pas des caractéristiques stables de la personnalité de l'individu, ni même des dimensions permanentes du rapport individuel à l'activité, mais l'expression du rapport de l'individu avec la situation donnée, à un moment de sa vie. Enfin, les motifs sont évolutifs, car leur quantité, leur intensité et leur articulation sont changeantes tout au long de sa vie (Carré et Caspar, 2017).

.2.3. Un cadre théorique intégrateur

Au regard de ce qui vient d'être exposé précédemment, et dans le cadre de cette recherche sur les motifs d'engagement et les motivations d'enseignants à s'engager dans un projet de transformation pédagogique, cette sous-partie rend compte du

rapprochement et de l'articulation du modèle descriptif des motifs d'engagement de Carré (2001) avec les trois premières mini-théories de la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2017) présentées précédemment : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique et la théorie des orientations de causalité.

Bien qu'il ait été utilisé dans d'autres travaux dans le champ de la formation (Joseph et Mailhot, 2018 ; Vertongen et al, 2011), aucune étude à notre connaissance ne s'est appuyée sur le modèle de Carré (2001) pour étudier et catégoriser les motifs d'engagement et les motivations d'enseignants du supérieur dans le cadre d'un processus de transformation pédagogique. Dans le cadre de ce travail de recherche, l'engagement dans un processus de transformation pédagogique est considéré comme une formation continue des enseignants. Ainsi, dans cette recherche, ce modèle est mobilisé et testé dans un autre contexte que celui dans lequel il a été constitué et utilisé à ce jour, afin de vérifier notamment sa transférabilité dans un autre contexte que celui de la formation.

Par ailleurs, au regard de l'ancienneté de ce modèle qui s'appuie sur la version de 1985 de la TAD de Deci et Ryan, il est proposé, dans ce travail de recherche, de questionner le modèle de Carré (2001) au regard des trois premières mini-théories de la TAD : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique et la théorie des orientations de causalité (Ryan et Deci, 2017).

Pour rapprocher ces cadres théoriques, les motifs d'engagement tirés du modèle d'origine de Carré (2001) sont définis dans le cadre d'un processus de transformation pédagogique, dans la prochaine partie. Les liens pouvant être établis entre les motifs d'engagement et les motivations des trois premières mini-théories de la TAD (Ryan et Deci, 2017) y sont également présentés.

.2.3.1. Les définitions des motifs d'engagement dans un processus de transformation pédagogique

.2.3.1.1. Les motifs d'engagement intrinsèques en lien avec la motivation intrinsèque

Au regard des choix opérés dans cette thèse de mobiliser le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement (Carré, 2001) dans le cadre d'un processus de transformation pédagogique, cette partie propose une adaptation des définitions de chaque motif d'engagement.

Le motif épistémique relève de la connaissance (Carré, 2001). Il renvoie, dans le cadre de cette recherche, au fait que l'enseignant s'engage dans ce processus parce qu'il cherche à apprendre ou à s'approprier de nouveaux savoirs, à se cultiver, ce qu'il considère comme source de plaisir, comme le fait de s'approprier de nouvelles méthodes pédagogiques.

Le motif socio-affectif traduit le souhait de l'enseignant de participer à un processus de transformation pédagogique pour bénéficier de contacts sociaux. Il s'agit avant tout du plaisir d'être avec d'autres. L'enseignant s'engage dans le processus parce qu'il lui permet d'échanger avec d'autres acteurs de l'institution, de développer de nouvelles relations socio-affectives, de s'intégrer à un groupe ou à une communauté de pratiques, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer, par exemple, pour entrer en collaboration avec les collègues.

Le motif hédonique renvoie au souhait de l'enseignant de participer à un processus de transformation pédagogique pour le plaisir. Ce plaisir est lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement du processus indépendamment des savoirs qu'il va acquérir, le plaisir procuré par ce changement de pratiques par exemple.

Ces trois motifs intrinsèques sont liés à la motivation intrinsèque telle qu'elle est définie par Ryan et Deci (2017). Ainsi, lorsque l'enseignant explique son engagement avec un motif intrinsèque, il souligne le fait qu'il s'engage dans ce processus, car il présente un intérêt et lui apporte du plaisir.

.2.3.1.2. Les motifs d'engagement extrinsèques en lien avec la motivation extrinsèque

.2.3.1.2.1. Le motif en lien avec la motivation extrinsèque par régulation intégrée

Le motif opératoire personnel renvoie, par convention, au fait que l'enseignant cherche à acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) considérées comme nécessaires pour réaliser des activités personnelles, en dehors du champ du travail (vie de famille, vie associative, etc.) avec un objectif identifié et concret (Carré, 2001 ; Carré et Fenouillet, 2017). L'enseignant s'engage par exemple dans un processus de transformation pour développer des compétences dans les outils numériques afin de réaliser un projet personnel.

Le motif opératoire personnel renvoie à la motivation extrinsèque par régulation intégrée de l'enseignant, c'est-à-dire qu'il s'engage parce qu'il s'identifie au processus qui fait référence à ses valeurs, ses buts et ses besoins (Ryan et Deci, 2017). Le processus s'intègre et s'aligne totalement à son système global de valeurs (Pelletier et Rocchi, 2023). L'engagement de l'enseignant est volontaire : il a le sentiment de libre choix et d'autonomie. Sa motivation est quand même extrinsèque puisqu'il s'engage dans le processus pour obtenir des résultats personnels importants et non pour le plaisir de s'engager.

.2.3.1.2.2. Les motifs en lien avec la motivation extrinsèque par régulation identifiée

Au regard des choix qui ont été réalisés dans cette thèse, le motif identitaire renvoie au fait que l'enseignant s'engage dans un processus de transformation pédagogique pour acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) ou la reconnaissance symbolique considérées comme nécessaires à la transformation ou à la préservation de ses caractéristiques identitaires (statut social, statut professionnel, statut familial, fonction, etc.). Par exemple, l'enseignant s'engage dans le processus pour faire comme les autres enseignants.

Le motif opératoire professionnel renvoie à l'intention de l'enseignant d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) considérées comme nécessaires pour la réalisation d'activités d'enseignement. Ce motif est en lien avec l'anticipation ou l'adaptation de l'enseignant aux changements techniques, technologiques, pratiques dans l'enseignement, la découverte ou le perfectionnement des pratiques (pédagogiques, numériques, technologiques, etc.) avec un objectif de performance précis. Il s'agit de trouver grâce au processus de transformation pédagogique une solution instrumentale à un enjeu professionnel. L'amélioration de l'apprentissage des étudiants en est un exemple.

Au regard des choix qui ont été réalisés dans cette thèse, les motifs identitaire et opératoire professionnel sont liés à la motivation extrinsèque par régulation identifiée de l'enseignant, c'est-à-dire qu'il s'engage dans le processus parce que c'est important pour lui. Son comportement est considéré comme librement choisi (Ryan et Deci, 2017). Il s'engage parce qu'il valorise le processus et comprend son importance (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). Bien qu'important pour lui, le comportement poursuivi n'est pas forcément totalement harmonisé avec son système de valeurs global (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2013).

.2.3.1.2.3. Les motifs en lien avec la motivation extrinsèque par régulation introjectée

Le motif vocationnel renvoie au souhait que l'enseignant s'engage dans le processus de transformation pédagogique pour acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) ou la reconnaissance symbolique considérées comme nécessaires pour préserver son emploi, pour le faire évoluer ou le transformer, avec un objectif d'orientation professionnelle ou de gestion de carrière.

Le motif prescrit renvoie au fait que l'individu s'engage pour suivre une ou des injonctions d'autrui qui peuvent être implicites, telles que le conseil d'un supérieur, l'intervention d'une personne influente, etc., ou explicites, telles qu'une demande d'un supérieur ou de la direction, une demande institutionnelle, etc.

Au regard des choix qui ont été réalisés dans cette thèse les motifs vocationnel et prescrit sont liés à la motivation extrinsèque par régulation introjectée de l'enseignant, c'est-à-dire qu'il s'engage dans un processus de transformation pédagogique parce qu'il est motivé par des incitations, des pressions ou des contraintes internes telles qu'éviter la culpabilité ou améliorer son estime de soi (Csillik et Fenouillet, 2019 ; Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan, 1982 ; Ryan et Deci, 2017). L'enseignant a des besoins d'approbation ou d'auto-approbation pour s'engager dans le processus qu'il ne perçoit pas comme quelque chose de personnel. Il est contraint de s'engager et se sent obligé d'adopter certains comportements basés sur des normes perçues ou projetées par d'autres (Pelletier et Rocchi, 2023).

.2.3.1.2.4. Les motifs en lien avec la motivation extrinsèque par régulation externe

Le motif dérivatif renvoie au fait que l'individu s'engage dans un processus de transformation pédagogique afin d'éviter de vivre des situations désagréables, comme l'insatisfaction des programmes existants, la culture organisationnelle qui nuit, etc.,

ou dénuées d'intérêt, comme le décalage entre la théorie et la pratique, les examens qui ne mesurent pas les apprentissages, etc.

Le motif économique renvoie, dans le cadre de cette thèse, au fait que l'individu s'engage pour des raisons d'ordre explicitement matériel et financier, telles que des avantages de type économique qui peuvent être de différentes formes : financements divers, heures de décharges ou heures supplémentaires, heures d'accompagnement pédagogique par des conseillers pédagogiques tout au long du processus.

Au regard des choix qui ont été réalisés dans cette thèse, les motifs dérivatif et économique sont liés à la motivation extrinsèque par régulation externe de l'enseignant, autrement dit son comportement est régulé par des éléments extérieurs à l'enseignant et pour des raisons différentes du processus lui-même, afin d'obtenir des conséquences positives (récompenses matérielles ou financières) ou d'éviter des conséquences négatives (situations dénuées d'intérêt ou désagréables, punitions pour ne pas avoir suivi les injonctions, etc.). Les raisons de s'engager sont purement instrumentales et extérieures à l'enseignant (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2017).

Grâce aux liens établis entre les différents motifs d'engagement proposés par Carré (2001) et les trois premières mini-théories de la TAD (la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique et la théorie des orientations de causalité) de Ryan et Deci (2017), un cadre théorique intégrateur (Figure 4) a été constitué. Le cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation offrira la possibilité d'obtenir une représentation globale de la dynamique motivationnelle des enseignants s'engageant dans un processus de transformation pédagogique. Son utilisation permettra de relever les motifs d'engagement, le type de régulation motivationnelle et l'orientation motivationnelle des enseignants.

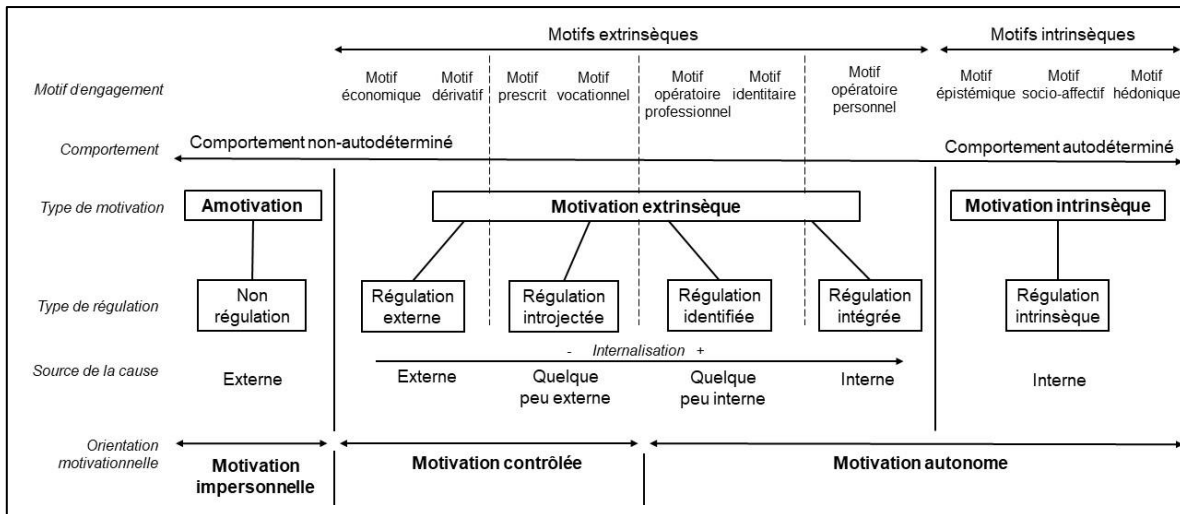


Figure 4. Cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation, d'après les travaux de Carré (2001) et de Ryan et Deci (2017)

La mobilisation du cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation (Figure 4) vise donc, pour les besoins de cette recherche, à comprendre pourquoi les enseignants s'engagent dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique et à analyser l'influence perçue de ce contexte incitatif sur les motifs d'engagement et le style motivationnel de ces enseignants. Par ailleurs, l'objectif est de comprendre si, une fois engagés, ces derniers maintiennent leur engagement.

Conclusion du chapitre 2

Dans ce chapitre, ont été présentés les liens entre l'engagement d'un individu et sa motivation. Au regard des différentes théories permettant d'étudier l'engagement et/ou la motivation d'individu, le choix de constitué un cadre théorique intégrateur, croisant deux modèles théoriques considérés comme complémentaires, a été réalisé. Issues de la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2017), la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique et la théorie des orientations de causalité, ont été croisées avec le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement éducatif des adultes (Carré, 2001).

Ce cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation va permettre d'identifier les motifs d'engagement et les motivations des enseignants engagés dans un processus de transformation pédagogique. Ce cadre comporte bien sûr des limites, puisqu'il s'appuie sur un modèle constitué dans le cadre de la formation d'adultes (Carré, 2001). Pour autant, ce modèle a été choisi pour être testé et transféré dans le cadre d'un processus de transformation pédagogique, perçu ici comme un processus de formation continue des enseignants tout au long de leur carrière. Nous reviendrons sur ces choix ultérieurement.

Dans la prochaine partie, le cadre méthodologique est présenté. Il a été mis en place au regard de la question, des objectifs de recherche et du cadre théorique intégrateur proposé.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Afin d'identifier les motifs d'engagement et les motivations d'enseignants engagés dans un projet de soutien des initiatives de transformations pédagogiques, le cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation, articulante trois des mini-théories de la TAD (Ryan et Deci, 2017) et le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement (Carré, 2001), a été constitué pour cette recherche. Cette étude va être réalisée auprès des enseignants s'engageant dans le projet DUNE-DESIR. Dans ce chapitre, sont présentés d'abord le terrain de recherche puis la méthodologie utilisée. Ensuite, les caractéristiques des participants sont précisées. Pour terminer, la collecte des données et la méthode d'analyse des données sont expliquées.

1. Terrain de recherche

.1.1. Le projet DUNE-DESIR

Ainsi que cela a été présenté pour le contexte de la recherche, depuis une vingtaine d'années, les instances gouvernementales mettent en place des politiques de soutien des initiatives de transformations pédagogiques au sein des universités françaises. C'est le cas du projet DUNE (Développement d'Universités Numériques Expérimentales) lancé en 2016 par l'Agence Nationale de Recherche (ANR) qui tente d'accélérer la transformation numérique des établissements d'enseignement supérieur. Ce projet DUNE s'inscrit dans la démarche proposée par le Conseil National du numérique (CNNum) qui cherche à soutenir l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques, à encourager les premières expérimentations et à identifier leurs effets, à stimuler le partage d'expériences au sein de la communauté de ces établissements.

Le projet DESIR (Développement d'Enseignements Supérieurs Innovants à Rennes), désigné lauréat à l'appel à projet DUNE en 2016, est issu d'une collaboration entre différents établissements d'enseignement supérieur qui se situent dans une aire géographique commune, en France : l'Université de Rennes, l'Université Rennes 2 et l'Alliance Rennes Tech constituée de huit grandes écoles rennaises, à savoir : AgroCampus, Centrale Supélec, École des Hautes Études en Santé Publique (EHESP), École Nationale de la Statistique et de l'Analyse de l'Information (ENSAI), École Normale Supérieure (ENS), École Nationale Supérieure de Chimie de Rennes (ENSCR), Institut National des Sciences Appliquées (INSA) et Institut d'Études Politiques (IEP).

Le projet DUNE-DESIR a de multiples objectifs. Ce projet vise avant tout à sensibiliser les acteurs de la communauté universitaire aux enjeux de la transformation pédagogique et numérique. Il tente ainsi d'inciter les équipes enseignantes à proposer des projets de transformation pédagogique, afin de répondre aux objectifs stratégiques des établissements. Il propose ensuite de soutenir et d'accompagner ces équipes pédagogiques sur tous les aspects du dispositif de formation (conception, réalisation, etc.), de supports et d'évaluations. Différents niveaux de transformations sont visés par le projet : transformation de l'organisation globale à partir d'un travail avec les enseignants et les étudiants, transformation des pratiques des enseignants et des équipes, en associant les enseignants engagés dans une recherche sur leur propre pratique. Enfin, il offre la possibilité d'analyser et de formaliser les résultats des transformations pédagogiques (effets sur l'apprentissage des étudiants, etc.) pour capitaliser et diffuser les nouvelles pratiques en vue de transferts et d'essai-mage.

Pour ce faire, des appels à manifestations d'intérêt (AMI) ont été lancés (Annexe 1), en 2017 et en 2018, dans la région rennaise, afin que les enseignants puissent mettre en place leur projet de transformation pédagogique au sein de leur établissement.

Pour soutenir et accompagner la démarche des porteurs de projet de transformation pédagogique, le projet DESIR s'organise autour de trois entités qui travaillent en synergie : la Maison de la Pédagogie (pôle d'ingénierie pédagogique), le Data Tank (pôle d'analyse de données d'apprentissage et de modélisation) et le Living Lab (pôle de recherche coopérative s'inscrivant dans une démarche de recherche-action-formation)³. Ce travail de recherche doctoral s'inscrit plus précisément dans les travaux de recherche du Living Lab.

Le projet DUNE-DESIR, lancé en 2017, pour une durée initiale de 3 ans, a été prolongé jusqu'en décembre 2021, afin de permettre le déploiement et l'étude des transformations pédagogiques. Les porteurs de projet engagés dans la démarche ont pu bénéficier d'un soutien technique et pédagogique pour la conception et la mise en place de leur projet de transformation pédagogique.

Le soutien proposé aux porteurs de projet DUNE-DESIR prend la forme d'allocation d'heures de travaux dirigés (TD), laquelle peut conduire à un complément de rémunération ou d'allocation de jours pour que des conseillers pédagogiques accompagnent les projets et les productions techniques.

.1.2. La population ciblée par les AMI

La population ciblée par les AMI est le personnel enseignant des établissements engagés dans le projet DUNE-DESIR (cités précédemment). Les porteurs de projet de transformation pédagogique qui ont été retenus aux AMI de DUNE-DESIR de 2017 et 2018, sont ceux qui ont répondu aux critères de sélection suivants : avis favorable de l'UFR (Unités de Formation et de Recherche) ou de la composante et de l'établissement ; projet porté par un ou une enseignant(e) ou enseignant(e)-chercheur(e) ; faisabilité du projet (calendrier, nombre d'heures demandées, coût, résultats attendus) ; engagement et disponibilité de tous les membres de l'équipe péda-

³ <https://desir-dune.univ-rennes.fr/projet-desir-dune>

gogique ; cohérence du projet et son lien avec l'offre de formation ; aspects structurants du numérique ; degré et nature de l'implication des étudiants ; nature de la transformation pédagogique proposée et sa visée sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant ou de l'équipe pédagogique ; retombées envisagées par le projet sur la réussite étudiante au niveau du cursus concerné ; potentiel de transférabilité de l'initiative (élargissement à une plus grande échelle, éléments reproductibles et transférables à d'autres contextes d'enseignement-apprentissage) ; identification d'une ou de plusieurs problématiques pédagogiques pouvant faire l'objet d'une étude scientifique, d'une recherche-action ou d'une recherche coopérative.

Le projet DUNE-DESIR a retenu 19 projets à l'AMI de 2017, proposés par 21 porteurs de projet, et 30 projets à l'AMI de 2018, proposés par 32 porteurs de projet. Parmi les 53 porteurs de projet au total, deux ont déposé un projet à l'AMI de 2017 et de 2018. Il y a donc 49 projets qui ont été acceptés aux AMI DUNE-DESIR, portés par 51 porteurs de projet.

Pour pouvoir rendre compte des caractéristiques de ces porteurs de projet, le Living-Lab (pôle recherche) du projet DUNE-DESIR a proposé aux 51 porteurs de projet DUNE-DESIR de répondre à un questionnaire électronique. Les informations à renseigner concernaient : leur genre, leur date de naissance, leur établissement, leur statut professionnel, leur(s) discipline(s) d'enseignement, leur ancienneté dans l'établissement, leur ancienneté dans l'enseignement, la nature du projet (individuel ou collectif), les autres établissements impliqués, les formations et niveaux d'études concernés par le projet, le nombre d'étudiants concernés, la date de début du projet et la date de fin du projet.

Dans les prochaines sous-parties, nous proposons de rendre compte des caractéristiques de l'ensemble des porteurs de projet recueillies au moment où ils ont déposé leur projet à l'AMI DUNE-DESIR (établissement, discipline d'enseignement, statut de l'enseignant, nature du projet et du stade d'avancement du projet).

Parmi les 51 porteurs de projet, 51% sont des hommes et 49% sont des femmes. Cette parité est présente, qu'il s'agisse des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 (11 hommes et 10 femmes) ou de l'AMI de 2018 (17 hommes et 15 femmes).

.1.2.1. Les établissements des porteurs de projet DUNE-DESIR

Parmi les 51 porteurs de projet, 47% d'entre eux sont issus de l'Université de Rennes, 33% d'entre eux de l'Université Rennes 2 et 20% d'une des huit grandes écoles de l'Alliance Rennes Tech. Plus spécifiquement, ceux retenus à l'AMI de 2017 sont issus pour 57% de l'Université de Rennes, pour 24% de l'Université Rennes 2 et pour 19% d'une des huit grandes écoles de l'Alliance Rennes Tech. Alors que ceux retenus à l'AMI de 2018 sont issus pour 44% de l'Université de Rennes, pour 37% de l'Université Rennes 2, et pour 19% d'une des huit grandes écoles de l'Alliance Rennes Tech.

.1.2.2. La discipline d'enseignement des porteurs de projet DUNE-DESIR

Parmi les 51 porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017, 62% enseignent en sciences et techniques (ST) et 38% enseignent en sciences humaines et sociales (SHS). En 2018, 47% en ST et 53% enseignent en SHS. Dans la population concernée, la parité est présente : 51 % d'enseignants en ST et 49% d'enseignants en SHS.

.1.2.3. Le statut des porteurs de projet DUNE-DESIR

Parmi les 51 porteurs de projet DUNE-DESIR, 47% sont maîtres de conférences (MCF), 18% sont professeurs des Universités (PU) et 18% sont des professeurs agrégés (PRAG). Les professeurs certifiés affectés dans l'enseignement supérieur (PRCE) représentent 6%.

Nous avons regroupé dans la catégorie dit « autres » (12%), les porteurs de projet n'ayant pas l'un de ces statuts (MCF, PRAG, PU ou PRCE). Ils sont soit : étudiants, responsables de formation, attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER), conseillers pédagogiques ou intervenants extérieurs.

.1.2.4. L'état des projets DUNE-DESIR

Au cours des entretiens bilans réalisés par les membres du Living Lab (pôle recherche) du projet DUNE-DESIR avec les porteurs de projet retenus aux AMI de 2017 et 2018, les enseignants ont précisé l'état de leur projet de transformation pédagogique. Nous avons ainsi distingué trois groupes. Le groupe 1 regroupe les porteurs de projet ayant mis en place leur dispositif pédagogique auprès des étudiants et l'ayant maintenu dans leur enseignement à la fin du projet DUNE-DESIR. Le groupe 2 rassemble les porteurs de projet qui ont mis en place leur dispositif pédagogique auprès des étudiants, mais qui ne l'ont pas maintenu dans leur enseignement ou se sont désengagés après le projet DUNE-DESIR. Et le groupe 3 regroupe les porteurs de projet ayant arrêté le projet à la phase de conception du nouveau dispositif pédagogique.

Le tableau 1 (ci-dessous) présente le nombre de porteurs de projet retenus aux AMI de 2017 et 2018 présents dans chaque groupe en fonction de l'AMI auquel ils ont été retenus.

Groupe / AMI	2017	2018	Totaux
Groupe 1 (Porteurs ayant continué leur engagement après DUNE-DESIR)	12	21	33
Groupe 2 (Porteurs ayant arrêté leur engagement après DUNE-DESIR)	3	6	9
Groupe 3 (Porteurs ayant arrêté leur engagement pendant DUNE-DESIR)	4	3	7
Totaux	19	30	49

Tableau 1. État des projets DUNE-DESIR

L'annexe 2 regroupe toutes les caractéristiques de l'ensemble des porteurs de projet DUNE-DESIR présentées précédemment (établissement, discipline d'enseignement, statut des porteurs de projet, nature et stade d'avancement du projet).

2. Méthode de collecte des données : choix de l'entretien semi-directif

Pour identifier les motifs d'engagement et les motivations des enseignants engagés dans le projet DUNE-DESIR, une recherche qualitative a été menée afin de revenir sur le vécu de chaque enseignant participant à l'étude. La recherche qualitative consiste en une démarche compréhensive d'un phénomène social se centrant sur les processus qui interagissent autour de l'acteur (Tchankam, Ndoume Essingone, et Tchagang, 2020). Cette démarche compréhensive vise à appréhender le sens subjectif et intersubjectif de l'activité humaine en s'appuyant les perceptions de l'action de l'individu (ibid.). Elle repose sur la production et l'analyse de données descriptives orales ou écrites et/ou sur les comportements observés des individus (Taylor et Bogdan, 1984). Cette méthode de recherche semble être la stratégie à privilégier pour comprendre le « comment » et le « pourquoi » (Tchankam, et al., 2020) des transformations pédagogiques.

Plusieurs méthodologies peuvent être utilisées dans le cadre d'une recherche qualitative, telles que la constitution de groupes de discussion, la mise en place d'une recherche-action, la réalisation d'entretiens (directifs, semi-directifs, libres) auprès d'une catégorie de personnes sélectionnées au regard des objectifs de la recherche, ou encore l'utilisation de questionnaires.

Dans la recension des travaux sur l'engagement d'enseignants dans un processus de transformation, nous avons relevé que des groupes de discussion ont été constitués (Eveillard, 2021), que des questionnaires ont été proposés (Eveillard, 2021 ; Skaalvik et Skaalvik, 2014 ; Wouters et Frenay, 2013), ou encore que des recherches-actions ont été mises en place (Jeannin et al, 2021).

Dans le cadre de cette recherche qualitative, nous souhaitons questionner, via des entretiens semi-directifs, les enseignants sur les raisons de leur engagement dans le projet DUNE-DESIR. À travers leur discours, nous allons pouvoir identifier leurs motifs d'engagement et leurs motivations tout au long du projet DUNE-DESIR.

L'entretien semi-directif a été retenu comme outil méthodologique pour réaliser cette recherche, puisque par sa nature non-directive, il a permis l'exploration de la pensée en instaurant un climat de confiance avec les participants, et par son projet directif, il a permis d'obtenir des informations sur nos questionnements initiaux (Berthier, 2010). Cette démarche méthodologique nous a permis d'approfondir nos connaissances sur un domaine spécifique et circonscrit, tout en invitant l'enseignant à s'exprimer librement (Sauvayre, 2013).

L'entretien semi-directif a de plus permis de guider et d'orienter les enseignants porteurs de projets DUNE-DESIR sur le thème d'investigation et de les encourager à développer leur pensée. Cette méthode a permis également de comprendre le sens que les enseignants donnent aux pratiques et événements qu'ils vivent (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Des informations sur leur projet et les raisons de leur engagement ont pu être ainsi identifiées.

Sur la base d'entretiens de suivi réalisés avec les porteurs de projet (l'étude exploratoire sera présentée dans la partie « 4. La collecte des données »), nous avons questionné, lors de l'entretien semi-directif, les enseignants sur leur engagement tout au long du projet, en revenant sur ces différentes phases : lors du dépôt du projet de transformation pédagogique à l'AMI DUNE-DESIR (phase « avant-projet »), lors de la conception de la transformation pédagogique (phase « pendant le projet ») et à la fin du projet DUNE-DESIR (phase « après-projet »).

Concernant la phase de questionnement « avant-projet », nous avons posé les questions suivantes : « Qu'est-ce qui vous a poussé à vous engager dans le projet DUNE-DESIR ? » ; « Parmi les éléments que vous mentionnez, qu'est-ce qui était

le plus important pour vous ? » ; « Qu'est-ce qui vous motivait ? ». Concernant la phase de questionnement « pendant le projet », nous avons demandé aux enseignants : « Qu'est-ce qui vous a amené à maintenir votre engagement dans le projet DUNE-DESIR ? » ; « Les raisons de votre engagement dans le projet DUNE-DESIR ont-elles évoluées ? » ; « De quelle façon ? » ; « Qu'est-ce qui était le plus important ? » ; « Qu'est-ce qui vous motivait ? ». À la phase de questionnement « après-projet », nous avons demandé : « Qu'est-ce qui vous a amené à continuer et à maintenir votre transformation pédagogique après le projet DUNE-DESIR ? » ; « Pour quelles raisons souhaitez-vous ou pas maintenir ce nouveau dispositif pédagogique dans votre enseignement ? » ; « Les raisons de votre engagement après le projet DUNE-DESIR ont-elles évoluées ? » ; « De quelles façons ? » ; « Qu'est-ce qui était le plus important ? » ; « Qu'est-ce qui vous motivait à continuer ? ». L'annexe 3 présente la grille d'entretien.

3. Participants à la recherche

Nous avons choisi de constituer un échantillon contrasté (Savoie-Zajc, 2007) pour réaliser cette recherche, afin de pouvoir identifier les motifs d'engagement et les motivations d'enseignants porteurs de projets DUNE-DESIR ayant des caractéristiques différentes (genre, âge, établissement, discipline d'enseignement, etc.). Plus précisément, nous souhaitons réaliser notre recherche auprès de 12 enseignants représentant équitablement l'ensemble de ces caractéristiques : six porteurs de projets retenus à l'AMI de 2017 et six retenus à l'AMI de 2018 ; six hommes et six femmes ; quatre enseignants de l'Université de Rennes, quatre enseignants de l'Université Rennes 2 et quatre enseignants de l'Alliance Rennes tech pour chaque AMI (de 2017 et 2018) ; six enseignants en sciences et techniques et six enseignants en sciences humaines et sociales ; deux enseignants présents dans le groupe 1, deux enseignants présents dans le groupe 2 et deux enseignants présents dans le groupe 3 pour chaque AMI (de 2017 et 2018).

Nous avons exclu de notre échantillon les six porteurs de projet de la catégorie « autres » (étudiant, responsable de formation, conseiller pédagogique, ...), car la recherche s'intéresse aux motifs d'engagement et aux motivations des enseignants uniquement, qu'ils soient MCF, PU ou PRAG.

Au regard de ces critères d'inclusion et d'exclusion, 43 enseignants porteurs de projets DUNE-DESIR (sur 49) étaient concernés par la recherche, soit 17 enseignants retenus à l'AMI de 2017 et 26 retenus à l'AMI de 2018. Ils ont été contactés par courriel (Annexe 4), afin de leur proposer de réaliser un entretien semi-directif pour questionner leur engagement.

Trois enseignants (sur 7) présents dans le groupe 3 ont manifesté leur souhait de ne plus participer au projet DUNE-DESIR, ni aux projets de recherche qui y sont associés, car ils se sont désengagés et détachés du projet DUNE-DESIR à la phase de conception du nouveau dispositif. Les quatre autres enseignants présents dans le groupe 3 n'ont pas répondu à la sollicitation de participer au projet de recherche.

Onze enseignants ont manifesté leur souhait de participer à la recherche. Nous avons donc réalisé un entretien semi-directif avec ces 11 enseignants. Un entretien a dû toutefois être écarté de l'analyse au regard de l'incapacité à l'exploiter (discours discontinu de l'enseignant dû à des problèmes de réseau téléphonique). Le tableau 2 (ci-dessous) présente les caractéristiques des 10 participants à cette recherche.

Prénom ⁴	Genre	Âge	AMI	Etablissement	Ancienneté dans l'établissement	Statut	Discipline d'enseignement	Etat du projet
Alain	H	54 ans	2017	Université Rennes 2	11 ans	MCF	SHS	1
Béatrice	F	55 ans	2018	Université de Rennes	26 ans	PU	ST	1
Bénédicte	F	42 ans	2017	Université Rennes 2	0	MCF	SHS	2
Charlotte	F	53 ans	2017	Université de Rennes	24 ans	MCF	ST	1
Denise	F	37 ans	2018	Université de Rennes	2 ans	MCF	ST	1
Éric	H	37 ans	2018	Université Rennes 2	6 ans	MCF	SHS	2
Grégoire	H	53 ans	2018	Alliance Rennes Tech	12 ans	PU	ST	1
Oscar	H	40 ans	2018	Université Rennes 2	11 ans	MCF	SHS	1
Patricia	F	48 ans	2018	Université de Rennes	23 ans	PRAG	ST	1
Pierre	H	39 ans	2017	Université de Rennes	11 ans	MCF	ST	1

Tableau 2. Caractéristiques des participants à la recherche

⁴ Les prénoms des participants ont été anonymisés. Il s'agit ici de prénoms fictifs.

Le tableau 3 (ci-dessous) présente le récapitulatif des profils des participants à la recherche. Comme nous pouvons le voir, l'échantillon contrasté souhaité n'a pas été totalement respecté, au regard des enseignants ayant répondu favorablement pour participer à la recherche. Creswell (1998) souligne que le critère de saturation théorique (Glaser et Strauss, 1967) est de 10 entretiens au maximum par groupe d'individus. Dans cette recherche, la saturation des données ne sera atteinte, à moins d'une nouvelle collecte des données.

Caractéristiques		Effectif
Genre	Femmes	5
	Hommes	5
Âge	31 à 40 ans	4
	41 à 50 ans	2
	51 à 60 ans	4
Statut professionnel	MCF	7
	PU	2
	PRAG	1
Établissement	Université de Rennes	5
	Université Rennes 2	4
	Alliance Rennes Tech	1
Discipline d'enseignement	Sciences et techniques	6
	Sciences humaines et sociales	4
Ancienneté dans l'établissement	1 à 10 ans	3
	11 à 20 ans	4
	21 à 30 ans	3
AMI	Projet retenu à l'AMI de 2017	4
	Projet retenu à l'AMI de 2018	6
Groupes	Groupe 1	8
	Groupe 2	2

Tableau 3. Récapitulatif du profil des participants à la recherche

4. Collecte des données

Cette section revient, dans un premier temps, sur l'approbation éthique de l'Université Laval (Canada) concernant le devis méthodologique de recherche. Dans un deuxième temps, les données renseignées dans les AMI DUNE-DESIR sont présentées. La troisième section porte sur l'étude exploratoire menée en amont de l'étude principale, ayant permis le suivi des projets de transformation pédagogique initiés en 2017 et 2018. Enfin, le type de données qui ont été recueillies lors de l'étude principale est précisé.

.4.1. Approbation éthique

Pour mener à bien ce projet de recherche doctoral, nous avons constitué un dossier pour présenter les objectifs et la méthodologie à mettre en place, afin d'obtenir l'approbation éthique du comité d'éthique de l'Université Laval (Canada).

Ce projet a été approuvé par le comité sectoriel d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université Laval, en mai 2021 (n°d'approbation 2021-114/13-05-2021). Cette procédure a permis de confirmer que les règles éthiques de la recherche scientifique sont respectées quant au recrutement des participants et à la collecte des données, et ainsi d'obtenir toutes les autorisations nécessaires pour réaliser cette recherche. Ainsi, tous les participants et toutes les participantes ont été informés des objectifs de la recherche et des dispositions prises par la chercheuse⁵ pour préserver notamment leur anonymat et la confidentialité de leurs données.

Du côté français, des renseignements auprès de la responsable des données de la recherche et du délégué à la protection des données de l'Université Rennes 2 (France) ont été demandés concernant les attestations de conformité éthique. La

⁵ Nous utilisons le terme « la chercheuse » pour distinguer ce qui a été réalisé par la doctorante de ce qui a été réalisé par le collectif de chercheurs du Living Lab.

Loi Jardé⁶ (du 5 mars 2012) prescrit à tous les projets de recherche portant sur la personne humaine et visant à augmenter les connaissances sur le plan médical et biologique de passer devant un comité de protection de la personne (CPP) et d'obtenir une qualification de protocole. Lorsque la recherche se situe dans un autre champ, comme en sciences de l'éducation et de la formation, il est possible de demander un avis facultatif à un comité d'éthique de la recherche (CER). Dans le cadre de cette recherche, la responsable des données de la recherche de l'Université Rennes 2 a signalé qu'une approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval suffisait pour mener l'étude.

.4.2. Données renseignées aux AMI DUNE-DESIR

Pour déposer un projet de transformation pédagogique aux AMI du projet DUNE-DESIR, les enseignants ont rempli un formulaire leur demandant de renseigner les champs suivants : titre du projet, résumé court de ce dernier, thématique à laquelle le projet répond, nom et prénom, établissement, composante, fonction dans l'établissement, courriel et numéro de téléphone.

Ces formulaires ont été recueillis, en 2017 et en 2018, par le pôle des conseillers pédagogiques du projet (la Maison de la Pédagogie). Les dossiers ont d'abord été traités pour validation et classement selon les critères de sélection précédemment cités, et la procédure propre définie par chaque établissement partenaire. Ensuite, une proposition de sélection des projets a été réalisée par le comité de pilotage de la Maison de la Pédagogie, en concertation avec le pôle recherche du projet (Living Lab), pour être soumise au comité stratégique, constitué de représentants de tous les établissements partenaires.

⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000025441587/>

.4.3. Données recueillies lors de l'étude exploratoire

Afin de suivre la mise en place des projets de transformation pédagogique et de recueillir différentes informations, telles que l'avancement et le déroulement du projet de transformation pédagogique, et le vécu des enseignants, une étude exploratoire a été réalisée entre septembre 2018 et décembre 2020.

Grâce aux informations renseignées dans les réponses à l'appel à projets DUNE-DESIR, la chercheuse a pu entrer en contact avec l'ensemble des porteurs de projet. Un suivi de la mise en place des projets a été effectué, par le biais d'entretiens semi-directifs réalisés sur trois temps par la chercheuse : un entretien à la suite de l'acceptation du projet à l'appel à projet DUNE-DESIR (P1), un entretien pendant la phase de conception du projet (P2) et un entretien pendant la mise en place du nouveau dispositif auprès des étudiants (P3). L'objectif de ces entretiens était d'obtenir des informations quant à la conception, au déroulement et à la mise en place des projets de transformation pédagogique. Au total, 43 porteurs de projet (sur 49) ont participé au moins à un entretien de suivi. La chercheuse a effectué, dans le cadre de cette étude exploratoire, 81 entretiens. L'annexe 5 présente le tableau récapitulatif des entretiens de suivi réalisés par la chercheuse.

Ces entretiens de l'étude exploratoire ont permis d'avoir des informations concernant le déroulement et la continuité des projets, mais aussi sur le vécu des enseignants dans le projet DUNE-DESIR.

.4.4. Données recueillies lors de l'étude principale

.4.4.1. Test de la grille d'entretien

Avant de réaliser l'étude principale, la chercheuse a pris quelques précautions méthodologiques. L'entretien semi-directif en tant que technique de collecte de données en sciences humaines et sociales nécessite de la préparation (Sauvayre,

2013). Ainsi, afin de se préparer à mener l'entretien, à écouter le participant, en s'intéressant et en parlant avec lui pour créer un climat de confiance (Dépelteau, 2010), la chercheuse a testé la démarche méthodologique et la grille d'entretien. Elle a donc réalisé un entretien semi-directif en visioconférence, en mai 2021, avec une porteuse de projet DUNE-DESIR présente dans la catégorie « autres ». Cette expérimentation a permis d'identifier les difficultés qui pouvaient surgir lors de la collecte des données (enregistrement de l'entretien directement sur l'ordinateur, problèmes de connexion internet, etc.) et a amené à reformuler certaines questions (raccourcir certaines questions trop longues, ...). Durant cet entretien, la technique de reformulation proposée par Vermersch (1994) a été mobilisée par la chercheuse, qui a repris les mots de la porteuse de projet pour l'amener à développer son propos.

.4.4.2. Étude principale

Pour mener l'étude principale, la chercheuse a réalisé un entretien semi-directif avec chacun des 10 participants, en questionnant leur engagement tout au long du projet et en revenant sur les différentes phases d'avancement du projet : après l'acceptation du projet à l'AMI DESIR (phase « avant-projet »), lors de la conception de la transformation pédagogique (phase « pendant le projet »), et après le projet DUNE-DESIR (phase « après-projet »).

Les 10 participants à ce projet de recherche ont rempli et signé le formulaire de consentement (Annexe 6) constitué pour cette recherche et validé par le comité sectoriel d'éthique de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université Laval (Canada). La participation des enseignants était libre, volontaire et non rémunérée.

Les entretiens de l'étude principale ont été réalisés entre juin et juillet 2021, soit quelques semaines voire quelques mois après la mise en place des projets de trans-

formation pédagogique des enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR. Au regard, de la crise sanitaire due à la crise sanitaire de la COVID-19, l'ensemble des entretiens a été réalisé en visioconférence.

Une réécoute et une prise de note des entretiens exploratoires réalisées avec chaque porteur de projet participant à l'étude principale ont été effectuées afin de revenir sur les étapes du projet et le vécu de chaque porteur. La chercheuse a pu questionner les enseignants sur l'évolution de leurs motifs d'engagement et de leur motivation tout au long du projet au cours de l'entretien semi-directif de l'étude principale.

Les entretiens ont duré entre 15 et 49 minutes. En moyenne, les entretiens ont duré 35 minutes. Nous reviendrons sur la durée des entretiens dans le Chapitre 5 (Discussion).

5. Analyse des données

Cette section présente les différentes étapes de l'analyse des données en revenant d'abord sur la transcription des entretiens semi-directifs, puis sur l'analyse thématique et diachronique des données et sur la démarche de validation de l'analyse.

Une approche compréhensive a été choisie pour réaliser l'analyse des données (Weisser, 2005). Cette posture implique de prendre en compte l'historicité du sujet sur les situations vécues afin d'en tirer de nouvelles connaissances (ibid.). Pour ce faire, une analyse inductive des données brutes a été menée, afin de dégager des interprétations de la situation étudiée (Rasolofo-Distler et Zawadzki, 2013). Ces interprétations ont permis de réaliser des diagnostics théorico-empiriques des situations (Claveau et Tannery 2002), qui ont permis d'identifier des éléments permettant

la compréhension de la situation étudiée. Ces diagnostics nécessiteraient cependant d'être vérifiés par une étude complémentaire plus quantitative pour permettre une généralité (Savall et Zardet 2004).

.5.1. La transcription

Tous les entretiens ont été enregistrés directement sur l'ordinateur au cours de la visioconférence, à la suite de l'accord et de la signature du formulaire de consentement des enseignants participant à la recherche. Les entretiens de l'étude exploratoire n'ont pas tous été retranscrits. Une prise de notes a été toutefois réalisée, afin de revenir sur le vécu des enseignants porteurs de projet. Nonobstant, les 10 entretiens réalisés pour cette recherche ont été eux entièrement transcrits.

Afin de maintenir l'anonymat, un code a été utilisé pour toutes les données brutes permettant la reconnaissance des participants (par exemple : l'établissement d'origine, leur discipline d'enseignement, leurs collègues de travail, les conseillers pédagogiques qui ont suivi le projet, etc.).

Les données ont été anonymisées, codées et conservées sur l'ordinateur de la chercheuse et sur un disque dur externe protégé par un mot de passe. Le matériel et les retranscriptions des entretiens ont été conservés dans un lieu sous clé et celle-ci a été conservée, séparément du matériel et des données, dans un autre lieu sous clé. Enfin, les formulaires de consentement ont été conservés numériquement et en format papier, séparément de la clé et des données, dans un lieu sous clé également.

.5.2. L'analyse des données

Une fois transcrits, les entretiens ont été codés via le logiciel d'analyse textuelle MAXQDA. Il permet d'analyser manuellement les données brutes, de les interpréter, de les coder et de les catégoriser⁷. Ce logiciel est très ergonomique et favorise une prise en main rapide des outils d'analyses. Ce logiciel a été utilisé pour réaliser une analyse réflexive autour des données brutes des entretiens (Lejeune, 2010). MAXQDA permet de visualiser la progression de chaque entretien, d'obtenir une vision d'ensemble des entretiens et d'établir des relations dans les discours des participants.

Au cours des entretiens avec les 10 participants, leurs motifs d'engagement et leur motivation ont été questionnés. L'analyse des données (brutes) a débuté par une catégorisation thématique des différents verbatim. Nous entendons par verbatim le propos intégral prononcé par le participant autrement dit le compte rendu fidèle du participant.

.5.2.1. L'analyse thématique

Selon une approche compréhensive, les verbatim ont d'abord été catégorisés de manière inductive suivant les idées qui étaient relevées par les enseignants. Par exemple, lorsque Patricia dit que ce qui était le plus important pour elle « c'était d'avoir un soutien des conseillers pédagogiques », l'idée de bénéficier de l'accompagnement d'un conseiller pédagogique a été mise en évidence. De même, lorsque Charlotte dit qu'elle souhaitait « faire en sorte aussi que les gens puissent... qu'on puisse trouver une façon de faire tous ensemble... »⁸, l'idée de collaborer et de travailler collectivement est identifiée.

⁷ <https://www.maxqda.com/what-is-maxqda>

⁸ Nous avons choisi de présenter fidèlement le discours tenu par les enseignants, c'est-à-dire que chaque mot prononcé a été transcrit (Rioufreyt, 2016). Pour maintenir l'anonymat, certains mots ont été remplacés par un autre. Les propos sont présentés tels qu'ils sont apparus dans le discours des enseignants au cours des entretiens.

A la suite de cette première catégorisation inductive, nous avons ensuite cherché à identifier les motifs d'engagement que sous-tendaient ces catégories. Pour reprendre l'exemple de Patricia (Annexe 15), le souhait de bénéficier de l'accompagnement d'un conseiller pédagogique renvoie, selon les définitions des motifs d'engagement dans un processus de transformation pédagogique proposées dans la Chapitre 2 (Cadres de référence), au motif économique. En effet, la participation au projet DUNE-DESIR permettait aux enseignants d'obtenir plusieurs types d'avantages, à savoir : l'allocation d'heures de travaux dirigés (TD), un complément de rémunération ou encore l'allocation de jours pour que des conseillers pédagogiques ou des ingénieurs de recherche accompagnent et suivent les projets et les productions techniques. Ainsi, bénéficier de l'accompagnement d'un conseiller pédagogique est considéré comme une raison d'ordre financier de participer au projet DUNE-DESIR. Nous reviendrons sur cette catégorisation dans les apports et les limites de ce travail de recherche, identifiés dans le Chapitre 5 (Discussion).

Pour l'exemple de Charlotte (Annexe 10), l'idée de collaborer et de travailler ensemble renvoie, selon les définitions des motifs d'engagement dans un processus de transformation pédagogique proposées dans la Chapitre 2 (Cadres de référence), au motif socio-affectif. Puisque la définition du motif socio-affectif, dans le cadre de ce travail de recherche, traduit le souhait de l'enseignant de participer à un processus de transformation pédagogique pour bénéficier de contacts sociaux, tels que : échanger avec d'autres acteurs de l'institution, développer de nouvelles relations socio-affectives, s'intégrer à un groupe ou à une communauté de pratiques, communiquer, établir des liens sociaux ou les renforcer, ou entrer en collaboration avec des collègues.

.5.2.2. L'analyse diachronique

Pour comprendre l'évolution des motifs d'engagement et des motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR, nous avons effectué une analyse diachronique des verbatim sur les trois temps de questionnement (et d'avancement du projet) : « l'avant-projet », « pendant le projet » et « l'après-projet ».

De cette analyse diachronique, nous avons pu notamment constituer des tableaux motivationnels (Carré, 2001) pour chaque enseignant ayant participé à la recherche, faisant état, de manière rétrospective, de l'évolution de leurs motifs d'engagement et de leur style motivationnel.

.5.3. La validité de l'analyse des données

.5.3.1. L'accord interjuges

Afin de réduire la variabilité interindividuelle (Bergeri, Michel et Boutin, 2002) du codage des données, la classification des verbatim a été réalisée par deux juges, suivant la méthode de l'accord interjuges. L'objectif de cette méthode est de réduire la subjectivité du codage des données en faisant coder plusieurs personnes différentes (juges) et en évaluant l'accord des codages entre les différents juges. Pour ce faire, nous avons calculé le coefficient Kappa de Cohen (1960), qui permet de chiffrer l'accord entre deux ou plusieurs juges quant à la manière de classer un ensemble de données dans un certain nombre de catégories définissant les modalités d'une variable nominale, lorsque les jugements sont qualitatifs (Bergeri et al., 2002).

Bergeri et al. (2002) relèvent que le coefficient Kappa permet de donner une représentation de la qualité de l'accord et de retirer la subjectivité du codage entre les juges. Le coefficient Kappa de Cohen varie entre 0 et 1. Il permet de traduire un niveau d'accord (de concordance) d'autant plus élevé que sa valeur est proche

de 1⁹. Le tableau 4 (ci-dessous) rend compte du degré d'accord en fonction de la valeur de Kappa (Landis et Koch, 1977).

Accord	Kappa
Excellent	0,81
Bon	0,80 – 0,61
Modéré	0,60 – 0,21
Mauvais	0,20 – 0,00

Tableau 4. Degré d'accord et valeur de Kappa par Landis et Koch (1977)

La chercheuse principale de cette recherche (juge n°1) a analysé les entretiens réalisés avec les 10 enseignants porteurs de projets DUNE-DESIR participant à cette recherche. Cette catégorisation a permis de relever 414 verbatim : 119 renvoient au motif opératoire professionnel, 84 au motif socio-affectif, 55 au motif économique, 44 au motif dérivatif, 26 au motif épistémique, 26 au motif hédonique, 26 au motif vocationnel, 20 au motif identitaire, 14 au motif prescrit.

À la suite de cette catégorisation, la juge n°2 (titulaire d'un master en sciences de l'éducation), familiarisée au modèle descriptif de Carré (2001) dans le cadre de son mémoire de recherche, a été formée au cadre d'analyse constitué pour analyser l'engagement d'un enseignant dans un processus de transformation pédagogique. Pour ce faire, elle a eu accès aux définitions des motifs d'engagement élaborées dans ce contexte de recherche et au cadre d'analyse (Figure 4) constitué pour la recherche. Avant de vérifier le codage initial des données, la juge n°1 s'est assurée de la compréhension et de la concordance du cadre d'analyse et des définitions des motifs de la juge n°2.

Le degré d'accord entre le codage de la juge n°1 et de la juge n°2 concernant la catégorisation des verbatim est de 0,92 (accord excellent).

⁹ <https://www.irdp.ch/institut/coefficient-kappa-cohen-2039.html>

Conclusion du chapitre 3

Ce chapitre s'est intéressé à présenter les choix méthodologiques réalisés pour effectuer cette recherche au sein d'un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique : le projet DUNE-DESIR. Une recherche qualitative à visée compréhensive a été menée auprès de 10 enseignants participant au projet sur 49 porteurs de projet. Des entretiens semi-directifs individuels et rétrospectifs ont été effectués afin d'identifier, sur la base du discours des enseignants, leurs motifs d'engagement et leurs motivations tout au long du projet. Une analyse thématique et diachronique des données a été réalisée via le logiciel MAXQDA. Un degré d'accord interjuges de 0,92 a été obtenu entre deux chercheuses concernant la catégorisation des données dans les différents motifs d'engagement renvoyant aux différentes motivations.

Nous sommes conscients que les choix méthodologiques opérés présentent quelques limites. Par exemple, le choix de mener une recherche qualitative auprès d'un seul projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique (le projet DUNE-DESIR) ne permet pas la généralisation des résultats à l'ensemble de ces projets. Par ailleurs, le nombre de participants à la recherche (10 sur 43 enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR) n'est pas représentatif de la population ciblée. De même, l'entretien semi-directif ne permet pas d'établir, à lui seul, une relation causale (Triby, 2022). Il permet plutôt de formuler des hypothèses exploratoires qui pourront être approfondies lors d'une enquête ultérieure, à l'aide de méthodes plus adaptées pour identifier une éventuelle causalité, telles que le questionnaire, le test, etc. (ibid.).

Nous reviendrons plus en détail, sur les apports et les limites de ces choix méthodologiques dans le Chapitre 5 (Discussion). Dans le prochain chapitre (Chapitre 4), nous présentons les résultats de cette recherche pour chacun des participants.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

Dans une première sous-partie, les tableaux motivationnels des 10 enseignants participant à cette recherche sont présentés. Dans une deuxième sous-partie, les résultats sont analysés en fonction des données sociodémographiques des enseignants, notamment en fonction de leur genre, de leur âge, de leur discipline d'enseignement, de leur ancienneté dans l'établissement, de l'AMI auquel ils ont été retenus (2017 ou 2018), et de l'état des projets (groupe 1 ou 2).

1. Les tableaux motivationnels des enseignants

Dans cette partie se trouvent les tableaux motivationnels des enseignants qui ont participé à cette recherche par ordre alphabétique.

.1.1. Alain

Les caractéristiques d'Alain sont présentées dans le tableau 5 (ci-dessous).

Caractéristiques d'Alain	
Genre	Homme
Âge	54 ans
Statut professionnel	MCF
Discipline d'enseignement	Sciences humaines et sociales
Établissement	Université Rennes 2
Ancienneté dans l'établissement	11 ans
AMI	Projet retenu à l'AMI de 2017
Etat du projet	Groupe 1

Tableau 5. Caractéristiques d'Alain

L'objectif du projet de transformation pédagogique d'Alain était d'élaborer des parcours de consolidation et de révision des apprentissages en Langues. Le projet a été déployé auprès de 1 500 étudiants en Licence (1, 2 et 3) de Langues.

Le bilan des entretiens réalisés avec Alain est présenté dans le tableau 6 (ci-dessous). L'annexe 7 présente l'analyse *in extenso* de l'entretien d'Alain.

Entretiens réalisés avec Alain	
Etude exploratoire	
Nombre d'entretiens	3
Etude principale	
Durée de l'entretien	35 minutes
Nombre de verbatim codé	33

Tableau 6. Bilan des entretiens réalisés avec Alain

Dans le discours d'Alain, 11 (33%¹⁰) verbatim renverraient au motif socio-affectif, 7 (21%) au motif opératoire professionnel, 6 (18%) au motif économique, 3 (9%) au motif identitaire, 2 (6%) au motif prescrit, 2 (6%) au motif vocationnel, 1 (3%) au motif dérivatif et 1 (3%) au motif hédonique. Les motifs épistémique et opératoire personnel n'ont pas été identifiés dans son discours. L'analyse des motifs d'engagement fait apparaître que 12 (36%) verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 21 (64%) à un motif extrinsèque.

Plus précisément, l'identification de la motivation d'Alain tout au long du projet, a conduit à relever que 12 (36%) verbatim renverraient à la motivation intrinsèque, 10 (30%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 7 (21%) à la motivation extrinsèque par régulation externe et 4 (12%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. La motivation extrinsèque par régulation intégrée n'a pas été

¹⁰ Afin de rendre compte de l'exhaustivité des résultats, nous avons choisi de préciser les pourcentages du nombre de verbatim codé.

identifiée dans son discours. Alain semble avoir une motivation majoritairement autonome (66%) tout au long du projet DUNE-DESIR.

Les prochaines sous-parties présentent une analyse détaillée de l'évolution des motifs d'engagement et des motivations d'Alain tout au long du projet DUNE-DESIR.

.1.1.1. L'avant-projet

Lors de la phase de questionnement « avant-projet », 15 verbatim ont été relevés dans le discours d'Alain pour expliquer son engagement initial dans le projet DUNE-DESIR, et plus précisément : 5 (33%) verbatim renverraient au motif socio-affectif, 3 (20%) au motif économique, 2 (13%) au motif opératoire professionnel, 1 (7%) au motif dérivatif, 1 (7%) au motif hédonique et 1 (7%) au motif identitaire. Le motif vocationnel n'est pas identifié dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement suggère que 6 (40%) des verbatim relèveraient d'un motif intrinsèque et 9 (60%) d'un motif extrinsèque.

Alain relève qu'il s'est engagé dans le projet DUNE-DESIR pour réaliser un projet en collectif en profitant du financement du projet pour engager et rémunérer des enseignants capésiens¹¹, dans le but d'offrir aux étudiants plus de temps de formation (d'auto-formation) aux langues. Il dit : « Oui oui oui... de leur proposer (*aux enseignants capésiens*) ... sans les exploiter... un travail de recherche collectif quoi... [...] là c'était l'occasion d'avoir un financement. [...] c'était l'occasion aussi... [...] oui... travailler pour une fois en équipe parce que c'est tellement plaisant ... » (Extrait de l'entretien d'Alain lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation d'Alain dans cette phase, permet de relever que 6 (40%) verbatim renverraient à la motivation intrinsèque, 4 (27%) à la motivation extrinsèque par régulation externe, 3 (20%) à la motivation extrinsèque

¹¹ Personne candidate ou titulaire du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES)

par régulation identifiée et 2 (13%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Alain semble avoir une motivation majoritairement autonome (60%) pour expliquer son engagement initial dans le projet. Il nous dit : « Comme on n'est pas assez... au niveau chercheur en I, c'est difficile de développer des recherches collectives [...] de fait ça c'était important. Je dirais autre chose aussi c'était profiter de l'occasion aussi... profiter d'un financement pour... pour faire quelque chose pour notre matière quoi... pour nos étudiants cette fois... pour leur donner l'occasion... [...] une plus grande exposition à la langue... puisqu'on ne peut pas avoir plus d'heures de cours, mais on peut avoir ça donc profitons-en. » (Extrait de l'entretien d'Alain lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

.1.1.2. Le pendant projet

Lors de la phase de questionnement « pendant projet », 12 verbatim ont été relevés dans le discours d'Alain pour expliquer son maintien dans le projet DUNE-DESIR. Parmi eux, 5 (42%) verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 4 (33%) au motif socio-affectif, 2 (17%) au motif économique et 1 (8%) au motif identitaire. Les motifs dérivatif, hédonique, prescrit et vocationnel n'ont pas été identifiés dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement semble soulever que 4 (33%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 7 (67%) à un motif extrinsèque.

Alain dit : « Ce n'était pas un projet de recherche mais plutôt un projet de mise en œuvre de quelque chose qui était possible et facilement faisable, donc on avait mis la barre... à une bonne hauteur, justement bien... quand même un petit peu haut parce qu'au niveau technique on ne s'y connaissait pas, mais au niveau conception des exercices et tout ça on maîtrisait. C'était juste une question de temps et puis après de collaboration et de coopération avec les collègues ingénieurs. » (Extrait de l'entretien d'Alain lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation d'Alain à cette phase, permet de relever que 6 (50%) verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 4 (33%) à la motivation intrinsèque et 2 (17%) à la motivation extrinsèque par régulation externe. Dans cette phase de questionnement, aucune motivation extrinsèque par régulation introjectée n'a été relevée. Alain semble avoir une motivation majoritairement autonome (83%) pour expliquer son maintien dans le projet DUNE-DESIR. Il dit : « Rendre service aux étudiants je pense... là au bout d'un moment la motivation c'est de faire un bon travail au niveau de l'enseignement – apprentissage, c'est-à-dire que ... euh... ce qui est motivant c'est de voir que ça fonctionne auprès des étudiants et qu'effectivement ça répond à un besoin et que dès le premier parcours ou les premiers parcours, bah ça fonctionnait quoi pour la discipline 1, pour la discipline 2 aussi et pour la discipline 3 [...]. On faisait un travail utile. » (Extrait de l'entretien d'Alain lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

.1.1.3. L'après-projet

Lors de la phase de questionnement « après-projet », 6 verbatim ont été relevés dans le discours d'Alain pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR, et plus précisément : 2 (33%) verbatim renverraient au motif socio-affectif, 2 (33%) au motif vocationnel, 1 (17%) au motif économique et 1 (17%) au motif identitaire. Les motifs dérivatif, hédonique, opératoire professionnel et prescrit ne sont pas identifiés dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement semble souligner que 2 (33%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 4 (67%) renvoient à un motif extrinsèque.

Alain relève que le projet DUNE-DESIR lui a permis de valoriser sa discipline et de travailler en collectif. Il dit : « Donc finalement ça fait participer à un truc plus gros... Donc c'est bien aussi de... de pouvoir... d'avoir participer à ce... à ce... DUNE-DESIR... à ce projet là... Parce que finalement... on est dans l'actualité : « oh c'est bien ! On est comme d'autres matières, d'autres enseignement... ». On est un peu

moins marginalisé que d'habitude, finalement c'est pas mal « on est dans la lumière » un peu...[rire] [...] c'est quand même important... [...] c'est bien qu'on est de l'argent... tout ça pour faire ... pour... même pour nous [rire]. [...] ... et le fait d'avoir travaillé collectivement c'est vrai qu'il y a le lien aussi tout le long qui a renforcé nos liens, on se connaît, on sait qu'on peut faire des choses, on sait qu'on repartirait volontiers sur un autre projet de ce genre. » (Extrait de l'entretien d'Alain lors de la phase de questionnement « après-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation d'Alain dans cette phase, permet de relever que 2 (33%) verbatim renvoient à la motivation extrinsèque par régulation introjectée, 2 (33%) à la motivation intrinsèque, 1 (17%) à la motivation extrinsèque par régulation externe et 1 (17%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Alain semble avoir une motivation autant autonome que contrôlée pour expliquer son maintien après le projet.

Alain relève que ce qui lui a plu dans ce projet, c'est de réaliser un projet collectif pour répondre aux besoins des étudiants. En revanche, il souligne comme limite de ne pas avoir été formé sur les aspects techniques du projet pour pouvoir remobiliser ses connaissances et faire évoluer le projet de transformation pédagogique.

La figure 5 (ci-dessous) est un graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations d'Alain pour expliquer son engagement tout au long du projet DUNE-DESIR. Ce qui semble expliquer l'engagement et le maintien d'Alain tout au long du projet, est le fait de participer à un projet collectif (motif socio-affectif) et le financement des heures de décharge pour les enseignants capésiens participant au projet (motif économique). L'utilité du projet exprimé par les étudiants (motif opératoire professionnel) semble influencer le maintien d'Alain dans le projet DUNE-DESIR. À la fin du projet, Alain relève que le projet de transformation pédagogique permet de valoriser sa discipline d'enseignement (motif vocationnel).

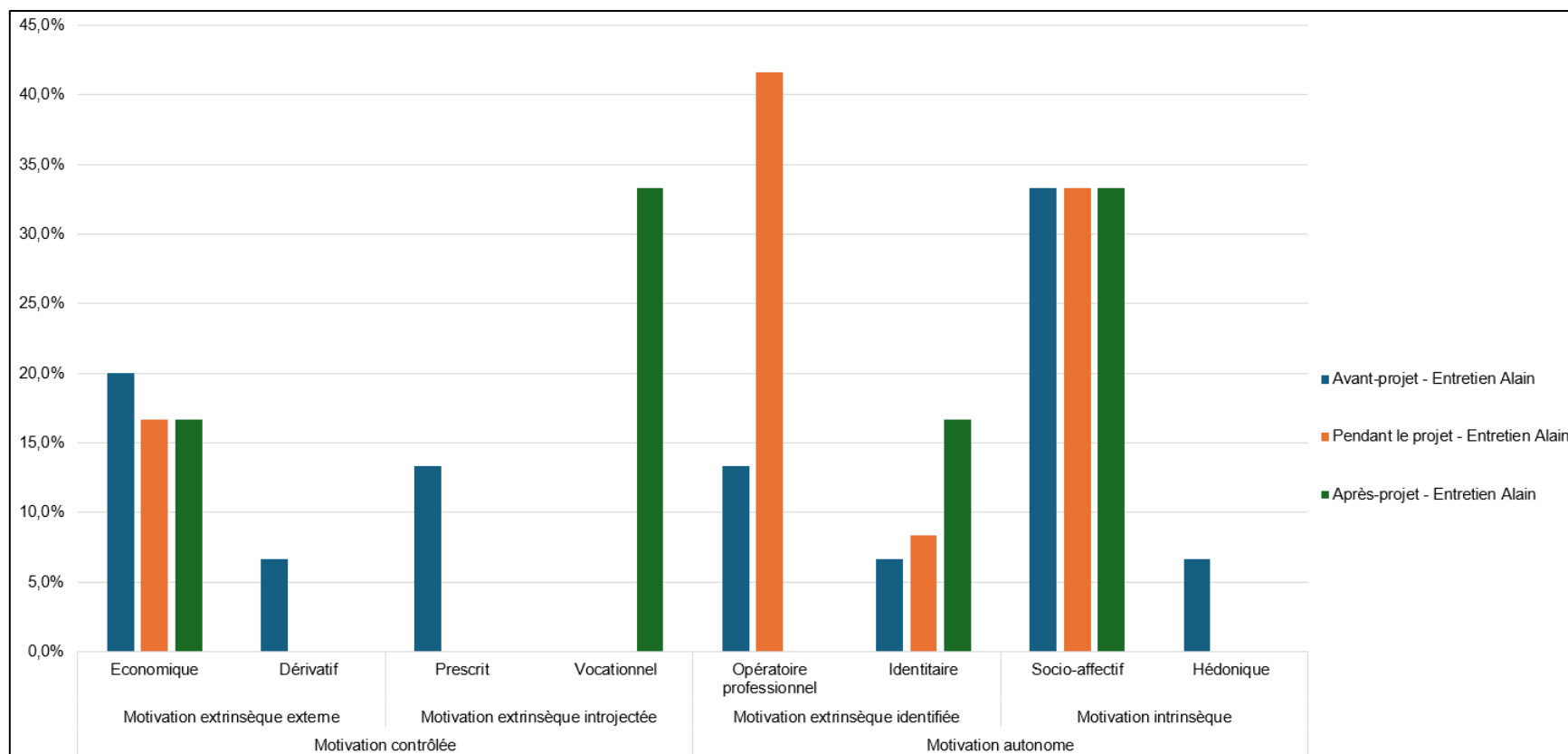


Figure 5. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations d'Alain tout au long du projet DUNE-DESIR

.1.2. Béatrice

Les caractéristiques de Béatrice sont présentées dans le tableau 7 (ci-dessous).

Caractéristiques de Béatrice	
Genre	Femme
Âge	55 ans
Statut professionnel	PU
Discipline d'enseignement	Sciences et techniques
Établissement	Université de Rennes
Ancienneté dans l'établissement	26 ans
AMI	Projet retenu à l'AMI de 2018
Etat du projet	Groupe 1

Tableau 7. Caractéristiques de Béatrice

L'objectif du projet de transformation pédagogique de Béatrice était de généraliser à tous les étudiants de la Licence 2 (environ 280 étudiants) la mise en œuvre de challenges qui visent à rendre les étudiants acteurs d'un projet expérimental en physique, chimie, physique-chimie, mécanique et géosciences.

Le bilan des entretiens réalisés avec Béatrice est présenté dans le tableau 8 (ci-dessous). L'annexe 8 présente l'analyse *in extenso* de l'entretien de Béatrice.

Entretiens réalisés avec Béatrice	
Etude exploratoire	
Nombre d'entretiens	4
Etude principale	
Durée de l'entretien	48 minutes
Nombre de verbatim codé	40

Tableau 8. Bilan des entretiens réalisés avec Béatrice

Dans le discours de Béatrice, 15 (37.5%) verbatim renverraient au motif socio-affectif, 6 (15%) au motif hédonique, 6 (15%) au motif vocationnel, 5 (12.5%) au motif opératoire professionnel, 2 (5%) au motif économique, 2 (5%) au motif identitaire, 2 (5%) au motif prescrit, 1 (2.5%) au motif dérivatif et 1 (2.5%) au motif épistémique. Le motif opératoire personnel n'a pas été relevé dans le discours de Béatrice. L'analyse des motifs d'engagement semble soulever que 22 (55%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 18 (45%) à un motif extrinsèque.

Plus précisément, l'identification de la motivation de Béatrice tout au long du projet, conduit à relever 22 (55%) verbatim qui renverraient à la motivation intrinsèque, 8 (20%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée, 7 (17.5%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 3 (7.5%) à la motivation extrinsèque par régulation externe. La motivation extrinsèque par régulation intégrée n'est pas identifiée chez Béatrice. Elle semble avoir une motivation majoritairement autonome (72.5%) tout au long du projet DUNE-DESIR.

Les prochaines sous-parties présentent une analyse plus détaillée de l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Béatrice tout au long du projet DUNE-DESIR.

.1.2.1. L'avant-projet

Lors de la phase de questionnement « avant-projet », 10 verbatim ont été relevés dans le discours de Béatrice pour expliquer son engagement initial dans le projet DUNE-DESIR. Parmi eux, 2 (20%) verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 2 (20%) au motif prescrit, 2 (20%) au motif socio-affectif, 2 (20%) au motif vocationnel, 1 (10%) au motif épistémique et 1 (10%) au motif hédonique. Les motifs dérivatif, économique et identitaire ne sont pas identifiés dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement indiquerait que 4 (40%) verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 6 (60%) à un motif extrinsèque.

Béatrice dit : « En fait les, les multiples avantages je les ai vus sur la durée mais à l'époque où on a déposé, ce que je voyais déjà était fabuleux, c'était l'effet d'agrégation de constitution d'une équipe. Je rêvais de ça depuis des années [...]. Et donc comme moi je m'en suis emparée, en voyant que, il y avait un projet à écrire en commun, il y avait le stade de l'écriture commune. Et ça je savais que passer à l'écriture commune allait nous faire passer, de faire murer le projet, que c'était un facteur fort d'engagement pour les collègues, voilà. Donc moi je n'y voyais que de l'intérêt sans en avoir mesuré l'accompagnement dont on allait bénéficier après. » (Extrait de l'entretien de Béatrice lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation de Béatrice dans cette phase, a permis de relever que 4 (40%) verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation introjectée, 4 (40%) à la motivation intrinsèque, 2 (20%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée. La motivation extrinsèque par régulation externe n'est pas identifiée chez Béatrice dans cette phase de questionnement. Béatrice semble avoir une motivation majoritairement autonome (60%) pour expliquer son engagement initial dans le projet.

.1.2.2. Le pendant projet

Lors de la phase de questionnement « pendant projet », 23 verbatim sont relevés dans le discours de Béatrice pour expliquer son maintien dans le projet DUNE-DESIR. Parmi eux, 8 (35%) verbatim renverraient au motif socio-affectif, 5 (22%) au motif hédonique, 3 (13%) au motif opératoire professionnel, 2 (8.5%) au motif économique, 2 (8.5%) au motif identitaire, 2 (8.5%) au motif vocationnel et 1 (4.5%) au motif dérivatif. Les motifs épistémique et prescrit ne sont pas identifiés dans cette phase de questionnement. Au regard de l'analyse des motifs d'engagement, 13 (57%) verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 10 (43%) à un motif extrinsèque.

Béatrice relève que l'intérêt du projet est de rendre les étudiants de Licence 2 (plus) acteurs de leur apprentissage. Pour cela le projet DUNE-DESIR a permis de fédérer un collectif pour déployer plus largement cette transformation pédagogique. Elle souligne que les heures de décharge proposées par DUNE-DESIR a influencé sans doute l'engagement du collectif. Elle dit : « Ce à quoi on s'attendait c'est d'avoir quelques heures pour pouvoir mettre dans nos services ou payé en heures supplémentaires, enfin bon qui est de l'ordre de... d'une reconnaissance ou d'un accompagnement symbolique. [...] Je pense que le message symbolique est vraiment très très fort. Il y a quelque chose qui nous est donné, attribué pour montrer ce que ce projet, et pour beaucoup de collègues c'est un élément important. Quand bien même le volume horaire n'est pas énorme. Moi je m'attendais à avoir simplement des heures et rien d'autre [...] ce qui a évolué c'est de découvrir la façon de construire quelque chose en commun. » (Extrait de l'entretien de Béatrice lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation de Béatrice dans cette phase, a conduit à identifier que 13 (57%) verbatim renverraient à la motivation intrinsèque, 5 (22%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 3 (13%) à la motivation extrinsèque par régulation externe et 2 (8%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Béatrice semble avoir une motivation majoritairement autonome (78%) pour expliquer son maintien dans le projet. Béatrice dit : « Alors d'une part j'ai quand même hein... dans le travail cette capacité-là. [...] Je sais comment sont les gens. J'ai une capacité que j'ai affiné avec l'expérience : je suis capable de prendre la mesure pour savoir où en sont les gens avec qui je travaille. [...] J'ai profondément compris que si jamais on les brusque, on n'avance pas. [...] Ma façon de faire c'est de donner le temps aux gens, laisser intégrer, pour que ça se fasse plus dans la douceur donc ça prend du temps. Voilà. Alors le calme il vient de là c'est aussi une façon de faire. L'élément qui a fait que j'étais très en confiance et que je n'étais pas du tout inquiète c'est que j'avais le temps. L'appel d'offre on l'a posé en septembre, on a eu la réponse en octobre et on savait qu'on devait déployer la version commune l'année suivante on avait pratiquement un an pour le

construire. » (Extrait de l'entretien de Béatrice lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

.1.2.3. L'après-projet

Lors de la phase de questionnement « après-projet », 7 verbatim ont été relevés dans le discours de Béatrice pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR, et plus précisément : 5 (71%) des verbatim renverraient au motif socio-affectif et 2 (29%) au motif vocationnel. Les motifs dérivatif, économique, épistémique, hédonique, identitaire, opératoire professionnel et prescrit ne sont pas identifiés dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement souligne que 5 (71%) verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 2 (29%) à un motif extrinsèque.

Béatrice relève dans cette phase, que la crise sanitaire de la COVID-19 et le confinement l'ont quelque peu perturbée tant dans le déploiement du projet et dans l'organisation de ces autres enseignements. Le projet arrivait en second plan dans ses préoccupations. Ce sont les autres collègues impliqués dans le projet qui l'ont resollicitée et restimulée pour maintenir le projet en place et réaliser l'édition collective du projet. Béatrice ajoute que : « Tous les quatre ans on réécrit les maquettes et le format de nos enseignements et donc le... le challenge il est... il existait mais de façon... il a trouvé sa place mais de façon un peu bricolée. [...] Il y avait l'idée de lui faire de la place et après d'en faire quelque chose de beaucoup plus unifié dans la nouvelle accréditation. Et là encore une fois je n'ai pas eu besoin d'être motrice puisque beaucoup de porteurs..., de nombreux porteurs de projets du projet challenge qui se trouvaient eux aussi responsables de leur parcours [...] ils étaient tous très très clairs : ils avaient très envie de ce soit une unité d'enseignement à part entière dans la nouvelle accréditation. Il y avait ce sentiment de « c'est notre projet, on y croit, on y est attaché, on a envie que ce soit une unité d'enseignement identifiée ! ». Et donc en fait euh..., j'ai plus eu besoin de mettre l'énergie vigilante et forte que j'ai mis pour susciter et pour créer ce sentiment

d'appartenance, il est là maintenant donc le projet il tourne. » (Extrait de l'entretien de Béatrice lors de la phase de questionnement « après-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation de Béatrice dans cette phase, a permis de relever que 5 (71%) verbatim renverraient à la motivation intrinsèque et 2 (29%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Les motivations extrinsèques par régulations identifiées et externe ne sont pas relevées dans cette phase de questionnement. Béatrice semble avoir une motivation majoritairement autonome (71%) pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR.

Béatrice souligne que l'accompagnement pédagogique et technique proposé par le projet DUNE-DESIR a été très bénéfique pour la réalisation du projet collectif.

La figure 6 (ci-dessous) est un graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Béatrice pour expliquer son engagement tout au long du projet DUNE-DESIR. La collaboration et le travail en collectif (motif socio-affectif) semblent avoir joué sur l'engagement et le maintien de Béatrice tout au long du projet DUNE-DESIR. Au début du projet DUNE-DESIR, plusieurs raisons semblent influencer l'engagement de Béatrice de manière équivalente : la demande d'un supérieur (motif prescrit) de collaborer avec d'autres enseignants (motif socio-affectif) pour mettre en place un projet pédagogique en collectif (motif opératoire professionnel), dans le but d'essayer un projet pédagogique déjà existant (motif vocationnel). Le plaisir procuré (motif hédonique) par la mise en place du projet en collectif (motif socio-affectif) semble avoir impacté son maintien dans le projet. Enfin, le souhait d'intégrer le projet dans la nouvelle accréditation (motif vocationnel) semble avoir joué sur le maintien de l'engagement de Béatrice dans le projet de transformation pédagogique à la fin de DUNE-DESIR.

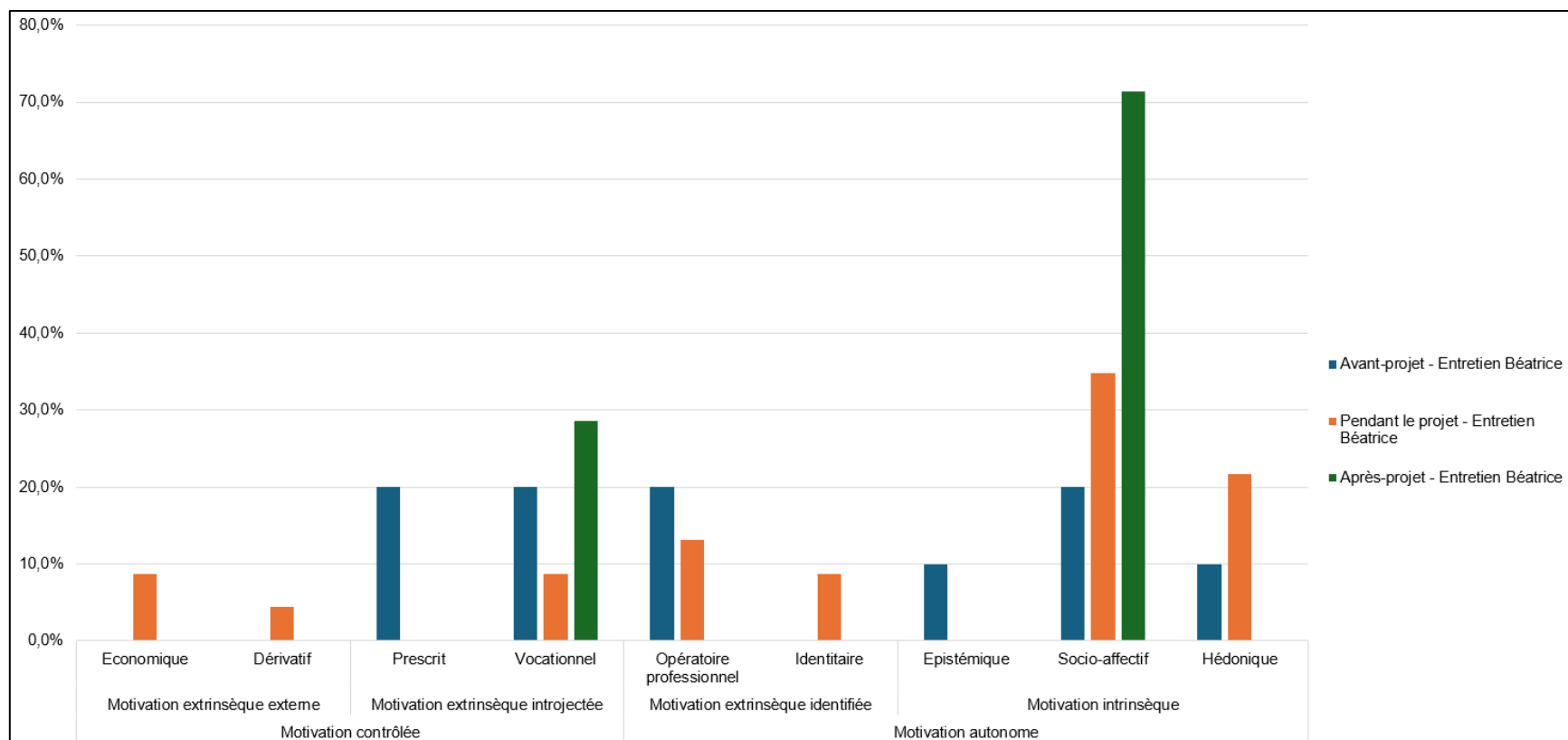


Figure 6. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Béatrice tout au long du projet DUNE-DESIR

.1.3. Bénédicte

Les caractéristiques de Bénédicte sont présentées dans le tableau 9 (ci-dessous).

Caractéristiques de Bénédicte	
Genre	Femme
Âge	42 ans
Statut professionnel	MCF
Discipline d'enseignement	Sciences humaines et sociales
Établissement	Université Rennes 2
Ancienneté dans l'établissement	Aucune
AMI	Projet retenu à l'AMI de 2017
Etat du projet	Groupe 2

Tableau 9. Caractéristiques de Bénédicte

L'objectif du projet de transformation pédagogique de Bénédicte était de permettre aux étudiants (environ 150 étudiants) en Licence 1 en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) de concevoir et mettre en application des parcours « physico-linguistique » en anglais. Bénédicte a arrêté de s'engager dans le projet de transformation pédagogique à la fin du projet DUNE-DESIR.

Le bilan des entretiens réalisés avec Bénédicte est présenté dans le tableau 10 (ci-dessous). L'annexe 9 présente l'analyse *in extenso* de l'entretien de Bénédicte.

Entretiens réalisés avec Bénédicte	
Etude exploratoire	
Nombre d'entretiens	0
Etude principale	
Durée de l'entretien	48 minutes
Nombre de verbatim codé	42

Tableau 10. Bilan des entretiens réalisés avec Bénédicte

Dans le discours de Bénédicte, 8 (19%) des verbatim renverraient au motif dérivatif, 8 (17%) au motif opératoire professionnel, 7 (17%) au motif hédonique, 5 (12%) au motif prescrit, 5 (12%) au motif socio-affectif, 3 (7%) au motif vocationnel, 2 (5%) au motif économique, 2 (5%) au motif épistémique et 2 (5%) au motif identitaire. Le motif opératoire personnel n'a pas été relevé dans le discours de Bénédicte. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 14 (33%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 28 (67%) à un motif extrinsèque.

Plus précisément, l'identification de la motivation de Bénédicte a conduit à relever que 14 (33%) des verbatim renverraient à la motivation intrinsèque, 10 (24%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 10 (24%) à la motivation extrinsèque par régulation externe et 8 (19%) à la motivation extrinsèque par régulation introjetée. Il semble donc que Bénédicte ait une motivation principalement autonome (57%) tout au long du projet DUNE-DESIR.

Les prochaines sous-parties présentent une analyse plus détaillée de l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Bénédicte tout au long du projet DUNE-DESIR.

.1.3.1. L'avant-projet

Lors de la phase de questionnement « avant-projet », 19 verbatim ont été identifiés dans le discours de Bénédicte pour expliquer son engagement initial dans le projet DUNE-DESIR. Les résultats trouvés sont les suivants : 5 (26.5%) des verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 2 (10.5%) au motif dérivatif, 2 (10.5%) au motif économique, 2 (10.5%) au motif épistémique, 2 (10.5%) au motif hédonique, 2 (10.5%) au motif identitaire, 2 (10.5%) au motif prescrit et 2 (10.5%) au motif vocationnel. Le motif socio-affectif n'est pas identifié dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement semble indiquer que 4 (21%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 15 (79%) à un motif extrinsèque.

Bénédicte explique qu'elle s'est engagée dans le projet DUNE-DESIR afin de concevoir un cours qui lui plaise qu'elle devrait réaliser dans le cadre d'une future embauche auprès de grands groupes d'étudiants. Le cadrage et l'accompagnement pédagogique proposé par le projet DUNE-DESIR lui permet de monter et réaliser le projet dans un temps imparti. Elle dit : « Il s'avérait [...] qu'à ce moment-là, je travaillais avec des collègues sur un projet, enfin ils avaient reçu la demande de la part d'une entreprise de... d'applications pour le tourisme, de la mise en place d'une expérimentation pour après... pour apprendre des langues, en étudiant... et après, je me suis dit tiens ça pourrait être vraiment sympa de, pour des étudiants de STAPS de... si je créais un projet autour de cette idée-là. Mais je savais aussi que dans la fiche de poste on... avait surligné l'utilisation du numérique par exemple... voilà et comme j'étais déjà dans une démarche d'expérimentation avec du numérique pour les apprenants eh bien c'était une suite logique, mais du coup imaginé pour un public spécifique d'étudiants de STAPS voilà. Donc je suis venue en audition avec l'idée, et quand j'ai été recrutée eh bien c'était une évidence de le mettre en place. J'avais déjà travaillé dessus pendant l'été et j'étais prête avec mon idée voilà. » (Extrait de l'entretien de Bénédicte lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation de Bénédicte dans cette phase « avant-projet », permet d'identifier que 7 (37%) des verbatim correspondraient à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 4 (21%) à la motivation intrinsèque, 4 (21%) à la motivation extrinsèque par régulation externe et 4 (21%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Bénédicte semble avoir une motivation majoritairement autonome (58%) pour expliquer son engagement initial dans le projet. Bénédicte relève à cette phase, que c'était à la fois avec un besoin de nouveauté et pour préparer sa future embauche que la mise en place de ce projet était nécessaire.

.1.3.2. Le pendant projet

Lors de la phase de questionnement « pendant projet », ont été relevés 23 verbatim dans le discours de Bénédicte pour expliquer son maintien dans le projet et son arrêt à la fin du projet DUNE-DESIR, avec 6 (21.5%) des verbatim qui renverraient au motif dérivatif, 6 (21.5%) au motif hédonique, 6 (21.5%) au motif prescrit, 5 (18%) au motif socio-affectif, 4 (14%) au motif opératoire professionnel et 1 (3.5%) au motif vocationnel. Les motifs économique, épistémique et identitaire ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement relève que 11 (39%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 17 (61%) à un motif extrinsèque.

Bénédicte relève qu'elle a rencontré quelques difficultés pendant la mise en place du projet auprès des étudiants, d'une part, les étudiants n'ont pas pu avoir accès aux locaux de l'UFR pour découvrir le campus comme le projet le proposait. D'autre part, la présentation et la communication du projet auprès des étudiants concernés n'ont pas été réalisées de manière optimale puisque Bénédicte a eu un certain nombre d'étudiants absents qui n'avaient pas été prévenus de la date de mise en place du projet. Elle a pris en charge la direction du centre de langues et confié le cours sur lequel elle avait mis le projet en place à un de ses collègues. Elle ne sait pas si le projet sera maintenu. Elle confie : « En fait c'est l'inverse pour moi, et c'est un regret que j'ai, c'est qu'au début j'ai vu grand et ouais... et le projet il s'est réduit... euh... j'avais imaginé par exemple un événement compétitif ou festif... euh... je savais qu'il fallait chercher ou trouver une idée pour des... une grande cohorte... une grande cohorte d'étudiants. J'avais pensé le projet à l'origine pour beaucoup d'étudiants. Et finalement je me suis retrouvée avec une toute petite cohorte d'étudiants. [...] Ça a changé le projet. C'était bien... je regrette et j'ai l'impression de ne pas avoir rempli la mission qui m'était confiée, parce que je n'en... je n'enseigne plus auprès des L1 STAPS, parce qu'avec la prise de direction du centre de langue, je ne pouvais pas c'était trop ça aurait été une charge de travail trop

grande. » (Extrait de l'entretien de Bénédicte lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation de Bénédicte dans cette phase « pendant le projet », a conduit à soulever : 10 (43%) verbatim pour la motivation intrinsèque, 6 (26%) pour la motivation extrinsèque par régulation externe, 4 (17%) pour la motivation extrinsèque par régulation introjectée et 3 (13%) pour la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Bénédicte semble avoir une motivation majoritairement autonome (56%) dans cette phase de questionnement.

Bénédicte explique que la prise de responsabilité de la direction du centre de langues l'a contrainte à laisser le projet à un de ses collègues, bien qu'elle relève d'autres événements qui ont compliqué la réalisation de son projet (difficulté pour accéder aux différents lieux dans l'établissement, manque de soutien des collègues, manque de communication du projet, etc.).

La figure 7 (ci-dessous) est un graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Bénédicte pour expliquer son engagement tout au long du projet DUNE-DESIR. Les motifs d'engagement de Bénédicte ont évolué au cours du projet DUNE-DESIR. Au départ, ce qui semble surtout expliquer son engagement initial est le souhait de concevoir un projet pédagogique utile et intéressant pour les étudiants (motif opératoire professionnel). Cependant, plusieurs raisons antagonistes apparaissent dans la phase de questionnement « pendant le projet », telles que : le plaisir de réaliser le projet (motif hédonique) face à la difficulté d'assurer la continuité du projet de transformation pédagogique avec sa prise de fonction de la direction du centre de langues, qui l'a contrainte à laisser de côté le projet (motif dérivatif) et de le transmettre à un de ces collègues (motif socio-affectif) dont elle n'est pas sûre qu'il continuera à mettre en place le projet.

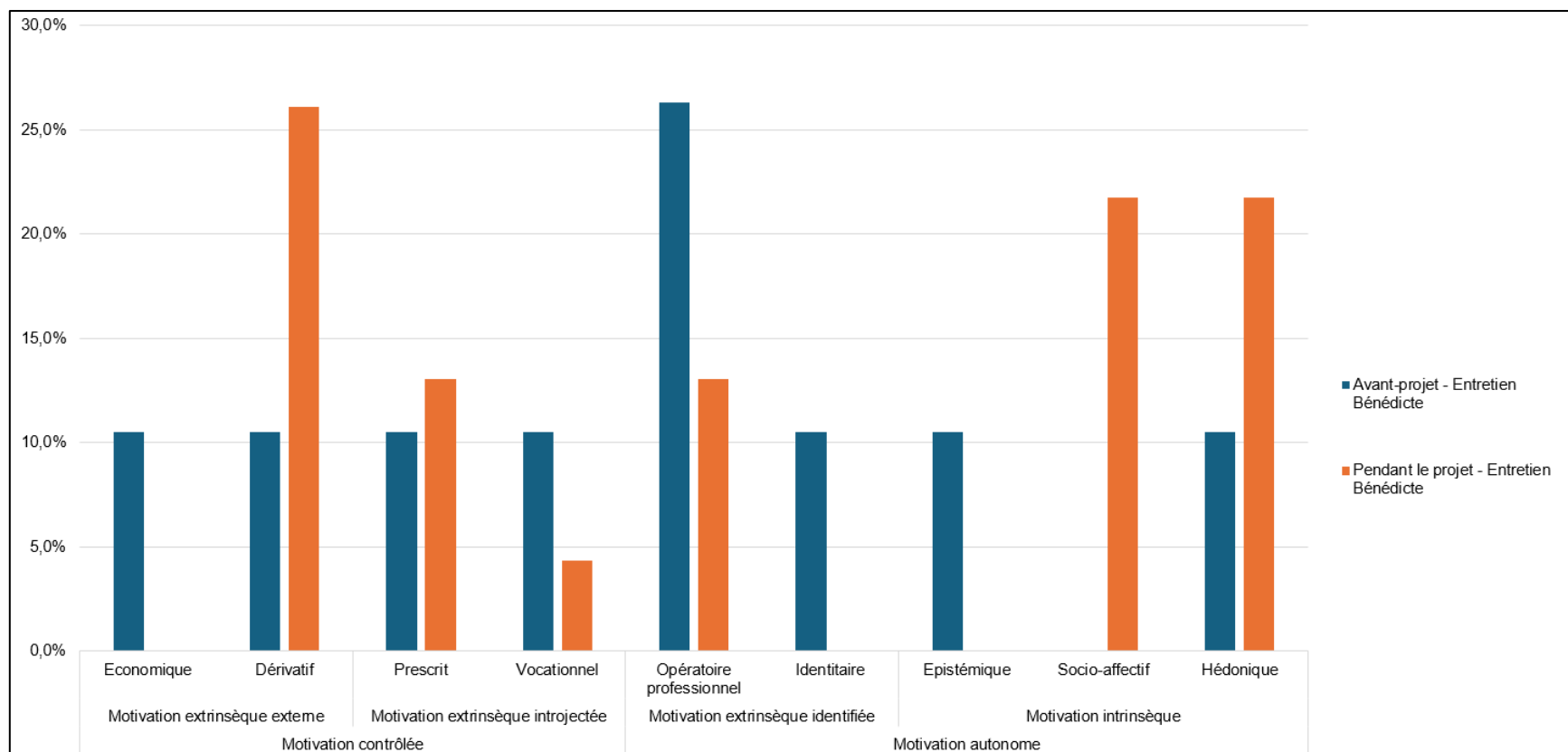


Figure 7. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Bénédicte tout au long du projet DUNE-DESIR

.1.4. Charlotte

Les caractéristiques de Charlotte sont présentées dans le tableau 11 (ci-dessous).

Caractéristiques de Charlotte	
Genre	Femme
Âge	53 ans
Statut professionnel	MCF
Discipline d'enseignement	Sciences et techniques
Établissement	Université de Rennes
Ancienneté dans l'établissement	24 ans
AMI	Projet retenu à l'AMI de 2017
Etat du projet	Groupe 1

Tableau 11. Caractéristiques de Charlotte

L'objectif du projet de transformation pédagogique de Charlotte était de proposer aux étudiants (environ 100) une plateforme numérique transversale à toutes les disciplines afin que les travaux pratiques (TP) de chaque enseignement respectent le même modèle. Charlotte nous dit : « Donc là l'objectif c'était de mettre des liens et de faire en sorte aussi que les gens puissent... qu'on puisse trouver une façon de faire tous ensemble... toutes ces disciplines différentes, enfin des personnes de ces disciplines qui ont des façons de fonctionner toutes différentes. » (Extrait de l'entretien de Charlotte lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

Le bilan des entretiens réalisés avec Charlotte est présenté dans le tableau 12 (ci-dessous). L'annexe 10 présente l'analyse *in extenso* de l'entretien de Charlotte.

Entretiens réalisés avec Charlotte	
Etude exploratoire	
Nombre d'entretiens	2
Etude principale	
Durée de l'entretien	34 minutes
Nombre de verbatim codé	62

Tableau 12. Bilan des entretiens réalisés avec Charlotte

L'analyse du discours de Charlotte a permis d'identifier que 23 (37%) verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 15 (24%) au motif socio-affectif, 7 (11%) au motif identitaire, 6 (10%) au motif épistémique, 5 (8%) au motif dérivatif, 3 (5%) au motif hédonique et 3 (5%) au motif vocationnel. Aucun motif économique, opératoire personnel et prescrit n'a été relevé dans le discours de Charlotte. L'analyse des motifs d'engagement suggère que 24 (39%) verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 38 (61%) à un motif extrinsèque.

Plus précisément, l'identification de la motivation à laquelle les verbatim renvoient, permet de constater que 30 (48%) des verbatim correspondraient à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 24 (39%) à la motivation intrinsèque, 5 (8%) à la motivation extrinsèque par régulation externe et 3 (5%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. La motivation extrinsèque par régulation intégrée n'a pas été relevée dans son discours. Charlotte semble donc avoir une motivation principalement autonome (87%) tout au long du projet DUNE-DESIR.

Une analyse détaillée sur l'évolution des motifs d'engagement et des motivations tout au long du projet DUNE-DESIR, de Charlotte, a été réalisée.

.1.4.1. L'avant-projet

Lors de la phase de questionnement « avant-projet », 38 verbatim ont été identifiés dans le discours de Charlotte pour expliquer son engagement initial dans le projet

DUNE-DESIR, avec 11 (29%) verbatim qui renverraient au motif socio-affectif, 11 (29%) au motif opératoire professionnel, 5 (13%) au motif dérivatif, 5 (13%) au motif épistémique, 3 (8%) au motif hédonique, 2 (5%) au motif identitaire et 1 (3%) au motif vocationnel. L'analyse des motifs d'engagement souligne que 19 (50%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 19 (50%) à un motif extrinsèque.

Par son discours, Charlotte laisse à penser qu'elle a envie de venir au travail. Pour se faire, elle organise son environnement pour apprécier ce qu'elle fait en se lançant par exemple de petits défis. Dans le cadre du projet DUNE-DESIR, il s'agissait de s'engager à la fois pour faire du lien entre les enseignants et les disciplines d'enseignement, et pour répondre à un besoin des étudiants d'approfondir les contenus enseignés en cours sous forme d'application pratique. Charlotte dit : « Donc moi j'aime travailler en équipe, j'aime bien venir au travail en ayant envie de venir, je suis de l'ouest... et pour ça j'ai besoin d'avoir euh... une configuration autour. Je ne suis pas quelqu'un qui reste enfermée dans son bureau, j'ai besoin que... d'échanger etc... [...]. Et du coup je me dis y en a qui sont volontaires (les étudiants) ... je ne parle pas de ceux qui n'en ont rien à faire... ceux qui n'en ont rien à faire on peut les engager quand on est sur place avec eux. Mais ceux qui sont volontaires... leur permettre de rester un peu plus longtemps... d'avoir un peu plus d'informations, revoir des choses de façon un peu plus ludique... pas... pas... en rajouter une nouvelle couche comme c'est le cas dans ... dans ce qu'on fait... [...]. Et pour nous c'est aussi... ce projet là c'est un moyen de ne pas répéter toujours la même chose de manière à pouvoir nous concentrer sur un tout petit peu plus. » (Extrait de l'entretien de Charlotte lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation de Charlotte dans cette phase « avant-projet », a permis de souligner que 19 (50%) verbatim renverraient à la motivation intrinsèque, 13 (34%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 5 (13%) à la motivation extrinsèque par régulation externe et 1 (3%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Charlotte dit : « Je suis là (dans

l'établissement) depuis longtemps... et euh... moi j'ai besoin de petits challenges à mon niveau. C'est-à-dire que je ne vais pas chercher des challenges sur lesquels je vais y laisser ma santé... Et ça, je me disais... le numérique... à l'époque je ne m'étais pas vraiment mise dans moodle, du tout d'ailleurs, parce que ... moodle on s'en servait pour faire des dépôts de fichiers voilà et que... comme on travaillait toujours en équipe, y avait toujours quelqu'un qui faisait ça dans l'équipe, moi je faisais autre chose et... voilà... [...] mais je me suis dit que c'était l'occasion de voir quelque chose de nouveau. Euh... on est à N, on est loin de tout, qu'on le dise ou non, et c'est vrai que moi j'ai toujours peur d'être en perte de vitesse... et puis j'ai besoin de faire de nouvelles choses. Donc ma motivation première c'est ça : ne pas m'ennuyer dans mon boulot. » (Extrait de l'entretien de Charlotte lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

.1.4.2. Le pendant projet

Lors de la phase de questionnement « pendant le projet », 12 verbatim ont été soulignés dans le discours de Charlotte pour expliquer son maintien dans le projet DUNE-DESIR, et plus précisément : 5 (42%) des verbatim renverraient au motif identitaire, 5 (42%) au motif opératoire professionnel, 1 (8%) au motif socio-affectif et 1 (8%) au motif épistémique. Les motifs hédonique, dérivatif et vocationnel ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 2 (16%) des verbatim correspondraient à un motif intrinsèque et 10 (84%) à un motif extrinsèque.

Dans cette phase, Charlotte relève que ce qui lui a permis de maintenir son engagement malgré le retard pris sur la réalisation du projet à la suite du départ de l'ingénieur pédagogique qui les suivaient et avec les désaccords entre les enseignants sur le déroulé des vidéos, est son « éducation ». Elle indique : « Non, non, non. C'est... De toute façon quand je me suis engagée moi je vais jusqu'au bout. A partir du moment où c'est engagé, c'est engagé... hein. [...] C'est mon éducation [rire]. Non mais c'est mon éducation, voilà donc du moment que j'ai dit

« eh bah j'y vais ». Je vais y passer des heures et des heures et il va falloir que j'avoue que je ne suis pas capable et ça c'est IMPOSSIBLE pour moi. Donc je me mets souvent dans des situations très dif... très désagréables pour moi [rire]. [...] Je ne me voyais pas, alors que j'avais motivé mes collègues, mon staff, mon équipe, je ne me voyais pas leur dire « bah on va jeter à la poubelle tout le temps qu'on a passé. » (Extrait de l'entretien de Charlotte lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation de Charlotte durant cette phase, permet de relever que 10 (84%) verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation identifiée et 2 (16%) à la motivation intrinsèque. Les motivations extrinsèques par régulations introjectée et externe n'ont pas été identifiées dans cette phase de questionnement. Charlotte a cherché à s'adapter aux retours des uns et des autres (enseignants et étudiants) pour aboutir collectivement à un projet qui correspond aux attentes de tout le monde.

.1.4.3. L'après-projet

Lors de la phase de questionnement « après-projet », 12 verbatim ont été identifiés dans le discours de Charlotte pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR, avec 7 (58%) verbatim qui renverraient au motif opératoire professionnel, 3 (25%) au motif socio-affectif et 2 (17%) verbatim au motif vocationnel. Les motifs dérivatif, épistémique, hédonique et identitaire ne sont pas relevés dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement souligne que 3 (25%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 9 (75%) à un motif extrinsèque.

Dans cette phase, Charlotte souligne que : « Le résultat, c'est-à-dire le produit, il est utilisé en enseignement... dans l'enseignement on l'utilise. Et en plus... (...) ce que j'ai expliqué c'est qu'avec la pandémie l'année dernière en 1 semaine, il a fallu... enfin tout s'est arrêté... on avait une semaine pour venir récupérer des choses et c'était fini quoi.... Et là... ce n'était pas dans le cahier des charges... mais on s'est

rendu compte qu'on pouvait d'autant plus utiliser X parce qu'on avait des possibilités d'évolutions... on avait laissé ouvert des choses, mais sans penser à ça... et localement on a pu mettre des choses... du coup on a pu faire nos TP alors que les autres ont eu des soucis... ont eu de grosses difficultés. Nous on avait des TP qui tournaient parce que y avait des vidéos, ça tournait...enfin y avait des produits qui étaient utilisables. Et donc c'est ce que j'ai dit... il a pris d'autant plus sa raison d'être avec la pandémie. [...] On voulait que la trame qu'on avait créée elle soit adaptable à tout le monde. » (Extrait de l'entretien de Charlotte lors de la phase de questionnement « après-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation de Charlotte durant cette phase, a permis de relever que 7 (58%) des verbatim correspondraient à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 3 (25%) à la motivation intrinsèque et 2 (17%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. La motivation extrinsèque par régulation externe n'a pas été identifiée dans cette phase de questionnement. Charlotte dit dans cette phase de questionnement : « Mais ça fait partie des efforts à faire pour garder cet esprit de groupe pour pouvoir travailler ensemble de manière à ne pas rester enfermé dans sa partie et surtout c'est pour... la plus-value de notre formation, la plus-value pour nos étudiants... donc voilà c'est tout ça, c'est un tout. » (Extrait de l'entretien de Charlotte lors de la phase de questionnement « après-projet »).

Charlotte a indiqué que ce qui avait motivé son engagement dans un processus de transformation au sein du projet DUNE-DESIR, c'est son besoin de se fixer de petits défis pour (re)dynamiser son travail et de découvrir de nouvelles choses. Elle nous dit : « Le seul moyen que j'ai de me faire plaisir, c'est de me lancer dans des challenges et des projets qui me permettent d'aller vers l'extérieur. Donc c'est une des choses qui me permet de m'extérioriser et pas rester enfermée et surtout j'ai besoin de voir autre chose, de voir autres choses ailleurs... » (Extrait de l'entretien de Charlotte).

La figure 8 (ci-dessous) est un graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Charlotte pour expliquer son engagement tout au long du projet DUNE-DESIR. Ce qui semble expliquer l'engagement et le maintien de Charlotte tout au long du projet est la conception et la mise en place du projet pédagogique à destination des étudiants (motif opératoire professionnel). Ce qui semble avoir également influencé son engagement initial est son souhait de travailler en équipe (motif socio-affectif) pour concevoir un projet transversal. Les raisons qui expliqueraient le maintien de son engagement dans le projet DUNE-DESIR sont ses caractéristiques identitaires (motif identitaire) qui l'amènent à ne jamais abandonner ce qu'elle a commencé. Enfin, il semble que le souhait de continuer à travailler en collectif (motif socio-affectif) et l'utilisation du projet de transformation pédagogique (motif vocationnel) pour assurer les cours à distance notamment au moment de la crise sanitaire de la COVID-19, ont impacté son maintien après le projet DUNE-DESIR.

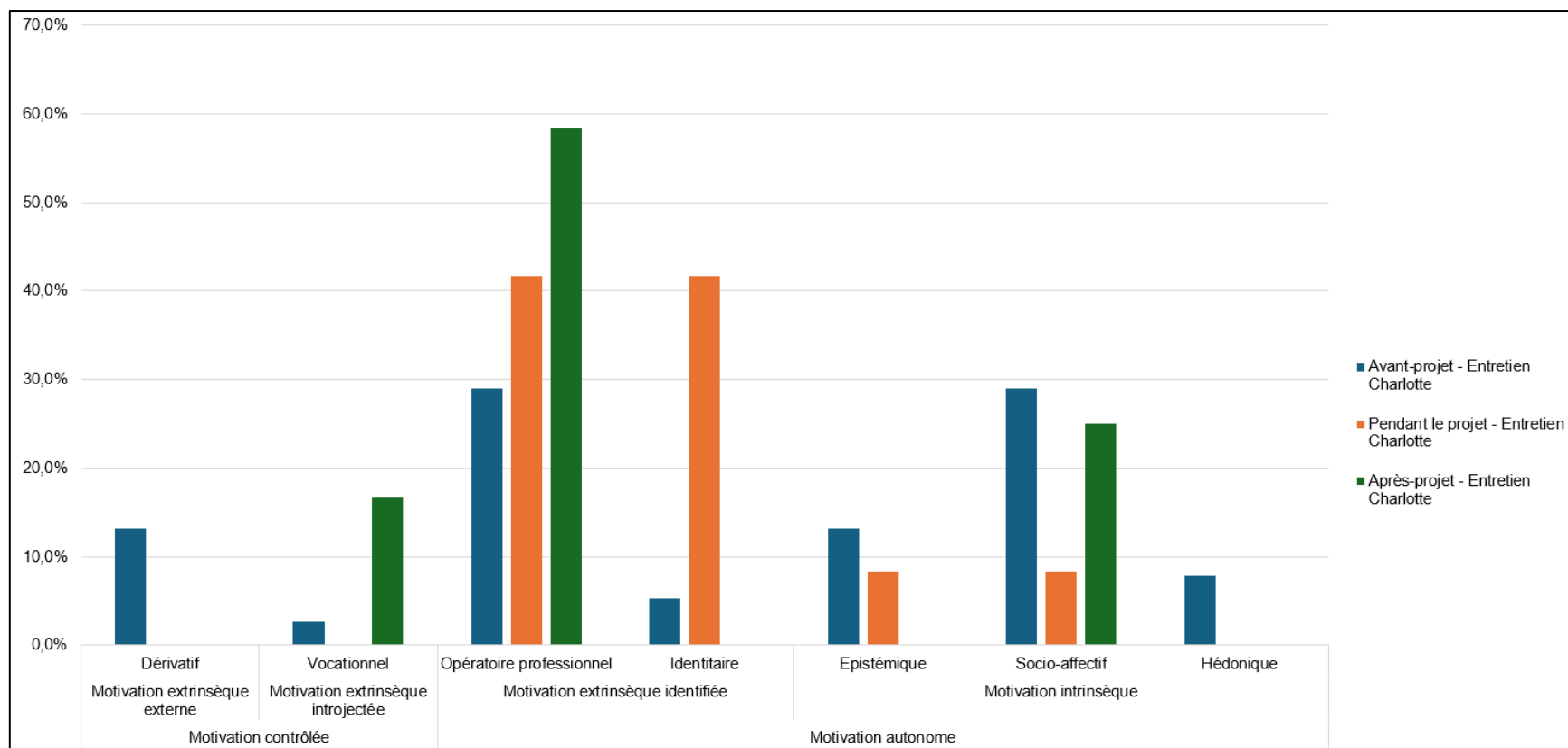


Figure 8. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Charlotte tout au long du projet DUNE-DESIR

.1.5. Denise

Les caractéristiques de Denise sont présentées dans le tableau 13 (ci-dessous).

Caractéristiques de Denise	
Genre	Femme
Âge	37 ans
Statut professionnel	MCF
Discipline d'enseignement	Sciences et techniques
Établissement	Université de Rennes
Ancienneté dans l'établissement	2 ans
AMI	Projet retenu à l'AMI de 2018
Etat du projet	Groupe 1

Tableau 13. Caractéristiques de Denise

L'objectif de son projet est double, il s'agit d'une part de (re)motiver les étudiants (de 2^{ème} et 6^{ème} année) et de les rendre plus acteurs de leurs apprentissages, et d'autre part, d'homogénéiser la manière d'enseigner dans son département dans lequel des collègues proposaient déjà de nouvelles méthodes pédagogiques.

Un bilan des entretiens réalisés avec Denise est présenté dans le tableau 14 (ci-dessous). L'annexe 11 présente l'analyse *in extenso* de l'entretien de Denise.

Entretiens réalisés avec Denise	
Etude exploratoire	
Nombre d'entretiens	2
Etude principale	
Durée de l'entretien	15 minutes
Nombre de verbatim codé	18

Tableau 14. Bilan des entretiens réalisés avec Denise

Dans son discours, 7 (39%) des verbatim identifiés renverraient au motif opératoire professionnel, 5 (28%) au motif économique, 2 (11%) au motif socio-affectif, 1 (5%) au motif dérivatif, 1 (5%) au motif épistémique, 1 (5%) au motif hédonique et 1 (5%) au motif vocationnel. Aucun motifs identitaire, opératoire personnel et prescrit n'a été relevé dans son discours. L'analyse des motifs d'engagement semble montrer que 4 (22%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 14 (78%) à un motif extrinsèque.

Plus précisément, l'identification de la motivation de Denise a conduit à relever que 7 (39%) des verbatim correspondraient à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 6 (33%) à la motivation extrinsèque par régulation externe, 4 (22%) à la motivation intrinsèque et 1 (5%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Denise semble avoir une motivation principalement autonome (61%) tout au long du projet DUNE-DESIR.

Les prochaines sous-parties présentent une analyse plus détaillée l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Denise tout au long du projet DUNE-DESIR.

.1.5.1. L'avant-projet

Lors de la phase de questionnement « avant-projet », 8 verbatim ont été relevés dans le discours de Denise pour expliquer son engagement initial dans le projet DUNE-DESIR, avec 5 (62.5%) des verbatim qui renverraient au motif économique, 2 (25%) au motif opératoire professionnel et 1 (12.5%) au motif dérivatif. Les motifs épistémique, hédonique, socio-affectif et vocationnel ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement suggère que la totalité des verbatim renverraient à un motif extrinsèque.

Denise explique qu'elle s'est engagée dans le projet DUNE-DESIR pour bénéficier d'un accompagnement pédagogique pour la conception technique et l'évaluation du

dispositif, et obtenir un financement pour créer un *escape game*. Elle indique : « Donc euh c'était un soutien pédagogique pour euh... pouvoir faire ce changement de modalité pédagogique pour mon TD et puis d'avoir un financement puisque... comme on se lançait sur un format *escape game* en présentiel forcément il fallait un budget aussi pour les supports. [...] ça me permettait aussi d'envisager de rémunérer L pour qu'elle nous aide dans cette modification pédagogique euh... donc c'était plutôt quand même le côté financement euh... même si tout aide du SUP était la bienvenue évidemment puisque c'était un gros projet aussi bien en innovation pédagogique qu'en support à créer, donc on va dire que les deux volets étaient importants. Même si in fine ça m'a surtout permis de rémunérer L qui s'est impliquée à 200 % dans le projet. » (Extrait de l'entretien de Denise lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation de Denise, à laquelle les verbatim renvoient, suggère que 6 (75%) des verbatim correspondraient à la motivation extrinsèque par régulation externe et 2 (25%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Dans cette phase de questionnement, les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation introjectée dans le discours de Denise. Denise semble avoir une motivation majoritairement contrôlée (75%) pour expliquer son engagement initial dans le projet.

.1.5.2. Le pendant projet

Lors de la phase de questionnement « pendant projet », 5 verbatim ont été relevés dans le discours de Denise pour expliquer son maintien dans le projet DUNE-DESIR, et plus précisément : 2 (40%) des verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 2 (40%) au motif socio-affectif et 1 (20%) au motif hédonique. Les motifs dérivatif, économique, épistémique et vocationnel ne sont pas identifiés dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement propose que 3 (60%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 2 (40%) à un motif extrinsèque.

Durant cette phase, Denise relève que l'accompagnement pédagogique n'a pas été à la hauteur de ce qu'elle attendait au regard des échéances qu'elle s'était fixées. Malgré cela, elle relève que la collaboration avec ses collègues et l'engouement des étudiants face au projet de transformation pédagogique l'a amenée à maintenir son engagement dans le projet. Elle indique : « Bah moi... je ne vais pas dire qu'on a vraiment eu un suivi du projet... pour être tout à fait honnête. Après on n'a pas sollicité plus que ça non plus. C'est vrai qu'on s'est débrouillé avec... mes collègues du service, L et les étudiants du master D qui se sont bien impliqués également que ce soit la première année... alors pas l'année dernière, mais cette année on a encore eu des étudiants de ce master D qui se sont engagés sur le projet euh... après euh... on n'a pas eu de suivi pour être tout à fait exact... du service d'appui à la pédagogie... [...] On va dire qu'on s'y est fait... après on va dire que... comme on était aussi dans l'urgence euh... bah nous on est exigeants, c'est-à-dire qu'il faut qu'on ait des personnes qui soient hyper réactives et on comprend bien que le service d'appui à la pédagogie n'a pas que notre projet à... à coacher... Donc voilà c'est vrai qu'on s'est retrouvé... enfin on s'est retrouvé oui... par nous ou par la force des choses, on ne sait pas ... bah voilà on était un groupe on agissait et on interagissait rapidement donc voilà ça nous a suffi aussi ... » (Extrait de l'entretien de Denise lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation à laquelle les verbatim renvoient, a permis de relever que 3 (60%) des verbatim correspondraient à la motivation intrinsèque et 2 (40%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Les motivations extrinsèques par régulations introjectée et externe ne sont pas relevées dans cette phase de questionnement. Denise semble avoir une motivation complètement autonome pour expliquer son maintien dans le projet. Elle dit : « Bah ça a été bien vu par les étudiants. Mes collègues qui sont dans le service se sont donnés à fond aussi sur le projet... et étaient satisfaits aussi du rendu... et aussi du rendu par les étudiants donc euh...non c'est pour ça qu'on s'est réengagé sur les années qui ont suivies. On a été plutôt euh... on était content, on a même modifié

et continue toujours à travailler dessus chaque année en fait. » (Extrait de l'entretien de Denise lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

.1.5.3. L'après-projet

Lors de la phase de questionnement « après-projet », 5 verbatim ont été relevés dans le discours de Denise pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR, avec 3 (60%) des verbatim qui renverraient au motif opératoire professionnel, 1 (20%) au motif épistémique et 1 (20%) au motif vocationnel. Les motifs dérivatif, économique, hédonique et socio-affectif ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement suggère que 4 (80%) des verbatim renverraient à un motif extrinsèque et 1 (20%) à un motif intrinsèque.

Denise relève que le projet va être maintenu au regard de l'intérêt et de l'engouement des étudiants, et de la collaboration avec ses collègues. Elle ne (re)conceptualisera pas tout de suite un (nouveau) projet de cette ampleur, au vu du temps, de l'énergie et des besoins (pédagogiques et techniques) que cela peut nécessiter. Elle soulève que : « Se relancer sur quelque chose d'autre aussi chronophage que ce que ça nous a pris là... actuellement non, c'est pas envisageable. Je préfère plutôt faire perdurer ce format qu'on a mis en place puisque c'est quelque chose qui demande du temps, qui marche bien, on préfère l'améliorer, [...] mais on est parti aussi sur le format numérique de l'*escape game*... éventuellement aussi l'inclure dans la formation continue puisque ça tourne aussi... » (Extrait de l'entretien de Denise lors de la phase de questionnement « après-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation à laquelle les verbatim renvoient, rend compte que 3 (60%) des verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 1 (20%) à la motivation intrinsèque et 1 (20%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. La motivation extrinsèque par régulation externe ne semble pas relevée dans cette phase de questionnement. Denise semble

avoir une motivation principalement autonome (80%) pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR.

Denise souligne que l'ensemble des étapes de conception et de réalisation du projet étaient très motivantes et stimulantes, de même que le débriefing avec les étudiants, même si l'investissement dans un tel projet de transformation pédagogique est chronophage.

La figure 9 (ci-dessous) est un graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Denise pour expliquer son engagement tout au long du projet DUNE-DESIR. L'engagement initial de Denise dans le projet DUNE-DESIR semble être expliqué par l'accompagnement pédagogique et technologique (motif économique) favorisant la mise en place d'un *escape game* afin de permettre un apprentissage plus en profondeur des étudiants (motif opératoire professionnel) et ainsi arrêter les TP « applicatifs » qui ne permettent pas cet apprentissage en profondeur (motif dérivatif). La collaboration qu'elle a eu avec les membres du projet pédagogique (motif socio-affectif), ainsi que l'utilité du projet pédagogique pour les étudiants (motif opératoire professionnel) semblent avoir influencé son maintien dans le projet DUNE-DESIR. Elle relève également dans cette phase, le plaisir procuré par la conception et la mise en place du projet pédagogique (motif hédonique). Enfin, les raisons qui semblent expliquer le maintien de son engagement après DUNE-DESIR sont : l'utilité du projet pédagogique pour les étudiants (motif opératoire professionnel), le transfert du projet dans un autre contexte (motif vocationnel) et les connaissances acquises grâce à la conception et la mise en œuvre du projet de transformation pédagogique (motif épistémique).

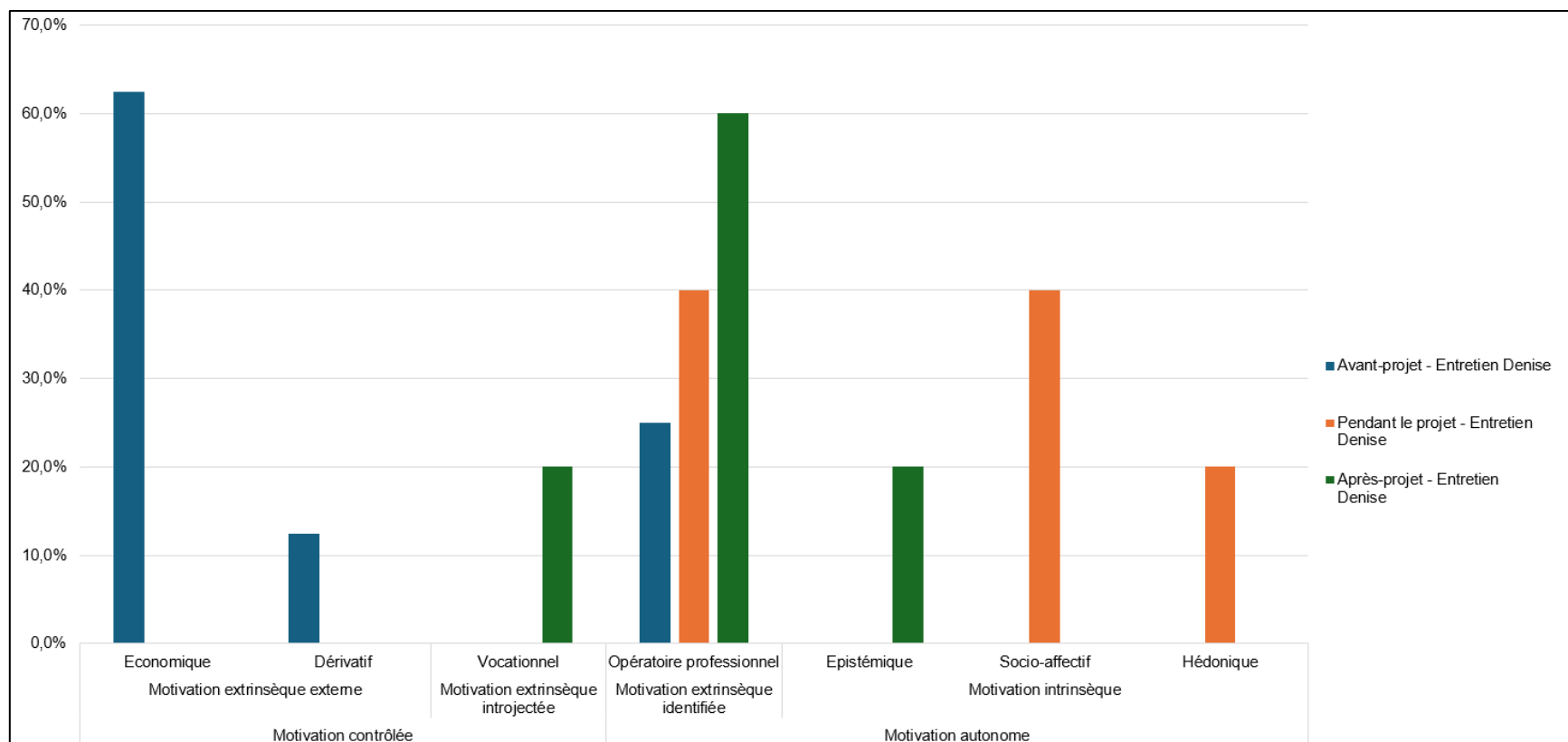


Figure 9. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Denise tout au long du projet DUNE-DESIR

.1.6. Éric

Les caractéristiques d'Éric sont présentées dans le tableau 15 (ci-dessous).

Caractéristiques d'Éric	
Genre	Homme
Âge	37 ans
Statut professionnel	MCF
Discipline d'enseignement	Sciences humaines et sociales
Établissement	Université Rennes 2
Ancienneté dans l'établissement	6 ans
AMI	Projet retenu à l'AMI de 2018
Etat du projet	Groupe 2

Tableau 15. Caractéristiques d'Éric

L'objectif du projet de transformation pédagogique d'Éric était de proposer aux étudiants (environ 400), lors des cours de production audiovisuelle, de réaliser des supports expliquant le « métier d'étudiant ». Éric a arrêté de s'engager dans son projet de transformation pédagogique à la fin du projet DUNE-DESIR.

Le bilan des entretiens réalisés avec Éric est présenté dans le tableau 16 (ci-dessous). L'annexe 12 présente l'analyse *in extenso* de l'entretien d'Éric.

Entretiens réalisés avec Éric	
Etude exploratoire	
Nombre d'entretiens	4
Etude principale	
Durée de l'entretien	30 minutes
Nombre de verbatim codé	34

Tableau 16. Bilan des entretiens réalisés avec Éric

Dans son discours, 13 (38%) des verbatim renverraient au motif économique, 12 (35%) au motif opératoire professionnel, 5 (15%) au motif dérivatif, 2 (6%) au motif prescrit, 1 (3%) au motif hédonique et 1 (3%) au motif socio-affectif. Nous n'avons pas identifié de motifs épistémique, identitaire, opératoire personnel et vocationnel. Selon l'analyse de ses motifs d'engagement, 2 (6%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 32 (94%) à un motif extrinsèque.

Plus précisément, l'identification de la motivation d'Éric tout au long du projet, a conduit à soulever que 18 (53%) des verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation externe, 12 (35%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 2 (6%) à la motivation intrinsèque et 2 (6%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. La motivation extrinsèque par régulation intégrée n'est pas relevée dans son discours. Éric semble avoir une motivation autonome à 41% et une motivation contrôlée à 59% au cours du projet DUNE-DESIR.

Les prochaines sous-parties présentent une analyse plus détaillée de l'évolution des motifs d'engagement et des motivations d'Éric tout au long du projet DUNE-DESIR.

.1.6.1. L'avant-projet

Lors de la phase de questionnement « avant-projet », 19 verbatim ont été identifiés dans le discours d'Éric pour expliquer son engagement initial dans le projet DUNE-DESIR, dont 9 (47%) des verbatim renverraient au motif économique, 8 (42%) au motif opératoire professionnel, 1 (5%) au motif dérivatif et 1 (5%) au motif prescrit. Les motifs hédonique et socio-affectif ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. Selon l'analyse des motifs d'engagement, l'ensemble des verbatim renvoient à un motif extrinsèque.

Éric souligne dans cette phase de questionnement qu'il a été sollicité par des conseillers pédagogiques pour déposer un projet à l'AMI DUNE-DESIR dans

l'optique de concevoir avec eux un projet en lien avec l'offre de formation de l'époque. Il nous dit : « Je n'ai clairement pas vu passer l'appel et c'est... les deux ingé péda avec qui j'ai travaillé qui m'ont dit « Est-ce que ça t'intéresserait pas de déposer quelque chose en fait là-dessus d'autant qu'on a besoin d'éléments pour alimenter... »... A l'époque on mettait en place les blocs de renforcement... les « ouisi » et donc il fallait pouvoir... Il y avait un bloc qui s'appelle « Ê é » dans lequel finalement on se demandait ce qu'on allait pouvoir mettre dedans et je pense que les deux ingé péda qui étaient dans l'équipe dans laquelle j'ai travaillé, avaient en charge de déployer des éléments là-dessus et comme elles savaient que j'avais des éléments pédagogiques dans lequel il y avait de l'audiovisuel ou ce genre de chose... bah voilà c'était « Mais est-ce qu'on ne peut pas développer des choses à destination des étudiants quoi ? ». Donc c'est plutôt né comme ça en fait. Ce n'est pas moi qui me suis engagé auprès de DUNE-DESIR, j'ai envie de dire que c'est plutôt DUNE-DESIR qui est venu vers moi, enfin qui... qui... qui m'a été porté... en tout cas effectivement... on a déposé un projet largement écrit et co-écrit par les ingé péda... euh parce que j'étais à un moment où j'avais très peu de temps. » (Extrait de l'entretien d'Éric lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation d'Éric à cette phase, a conduit à relever que 10 (53%) des verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation externe, 8 (42%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée et 1 (5%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. La motivation intrinsèque n'est pas relevée dans cette phase de questionnement. Éric semble osciller entre une motivation autonome (42%) et une motivation contrôlée (58%) au début du projet DUNE-DESIR. Pour illustrer cette tendance, il indique : « J'avais envie de glisser... parce que j'étais fervent défenseur... en fait... je m'exerce clairement à essayer de déployer ce genre de méthodes... la pédagogie par projet c'est quelque chose qui fait sens souvent pour les étudiants... ils ont des projets à réaliser, ils s'approprient un ensemble de compétences qu'on vient en fait glisser autour des projets... elles sont différentes hein... qu'elles soient réflexives, plutôt pratiques ou d'organisation, mais euh... voilà ce que je voulais c'était glisser par projets... sauf

que la pédagogie par projet demande beaucoup plus d'heures qu'une pédagogie... on va dire plus classique... plus descendante en fait on va dire dans laquelle on est dans de l'exposition... et le cours tel qu'il était pensé jusqu'à maintenant c'est-à-dire qu'on pensait plutôt « exposition » et « transformation par projet » nécessitait de mettre en place un accompagnement des étudiants, des ateliers de suivi, donc sans contenu mais en même temps fallait quand même d'autres séances avec du contenu donc de fait, inévitablement on arrive à un moment où pour pouvoir gérer du « par projet » il faut augmenter le volume horaire. Et puis il y a aussi la phase... où les heures DUNE-DESIR ont aussi servi à ça... » (Extrait de l'entretien d'Éric lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

.1.6.2. Le pendant projet

Lors de la phase de questionnement « pendant projet », 15 verbatim ont été relevés dans le discours d'Éric pour expliquer son maintien dans le projet et son arrêt à la fin du projet DUNE-DESIR, et plus précisément 4 (26.5%) des verbatim renverraient au motif dérivatif, 4 (26.5%) au motif économique, 4 (26.5%) au motif opératoire professionnel, 1 (7%) au motif hédonique, 1 (7%) au motif prescrit et 1 (7%) au motif socio-affectif. L'analyse des motifs d'engagement semble suggérer que 2 (14%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 13 (86%) à un motif extrinsèque.

Éric relève dans cette phase que sans les heures de financement du projet DUNE-DESIR, le projet actuel ne pourra pas se maintenir. Il soulève : « Voilà ces heures supplémentaires là m'offraient la possibilité de proposer une autre activité pédagogique aux étudiants et je trouve que cette année... bah je me suis désengagé... et j'ai eu des retours plutôt négatifs quoi... de comment ça c'était passé cette année « Ouais il n'y a pas assez d'accompagnements, de suivi, machin... ». « Ouais mais il n'y a plus les horaires pour le faire donc forcément ça tombe à l'eau !! » ... Je ne sais pas ce que ça va devenir. Je ne sais même pas si c'est un cours qu'on va maintenir dans la prochaine maquette parce que du coup dans un an on crée la nouvelle... parce que là on fait la nouvelle pour dans un an

voilà c'est assez... » (Extrait de l'entretien d'Éric lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation d'Éric dans cette phase de questionnement, indique que 8 (53%) des verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation externe, 4 (26.5%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 2 (13.5%) à la motivation intrinsèque et 1 (7%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Éric semble avoir une motivation majoritairement contrôlée (60%) pour expliquer son maintien dans le projet et son arrêt à la fin du projet DUNE-DESIR. Il dit : « L'UEO du coup on l'a fermée l'année dernière mais pour des raisons logistiques, c'est-à-dire que les UEO ce sont chez nous... des UE pro... ce sont des UE très limitées en terme de... c'est forcément le mercredi après-midi pour la L2 et le jeudi après-midi pour la L3 sauf que je gère déjà les deux UE pro et qu'en fait je peux pas être sur les deux UE pro la même semaine en fait ça matchait pas, c'était un vrai casse-tête impossible en fait en terme de gestion des calendriers... donc pour des questions logistiques on a dû fermer une UE pro et je suis allé à celle qui me plaisait le plus que j'ai conservée. » (Extrait de l'entretien d'Éric lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

Éric nous explique qu'il s'est engagé dans le projet DUNE-DESIR puisqu'il voyait l'intérêt de déployer ce projet conçu par des étudiants à destination des étudiants. Par ailleurs, il a apprécié la dynamique de partage qui s'est mise en place autour du projet DUNE-DESIR où les différents porteurs de projet étaient amenés à présenter leur projet de transformation pédagogique aux autres enseignants des universités et écoles des environs (région rennaise). Cependant, il soulève la limite de ce type de projet : « Une dérive potentielle qui est en train d'être mise en place... et qu'il ne faudrait pas... qui soit mise en place en tout cas... la recherche... on est passé d'un financement plutôt pérenne à des financements on va dire par projets parce que c'est un peu ce qui est « à la mode »... euh mais si la pédagogie commence à virer aussi... mais pas la pédagogie par projet parce que c'est quelque chose qui est sympa... qu'on commence à avoir du financement pédagogique euh sur... par

projets... pour le coup ça va devenir compliqué pour la pérennité des offres de formation et puis ce qu'on va pouvoir faire. C'est-à-dire qu'on s'investit dans quelque chose qui est somme toute très intéressant mais on ne peut pas conduire à terme ... » (Extrait de l'entretien d'Éric lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

La figure 10 (ci-dessous) est un graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations d'Éric pour expliquer son engagement tout au long du projet DUNE-DESIR. L'accompagnement pédagogique et le financement proposés par le projet DUNE-DESIR (motif économique) ayant permis la mobilisation de différents acteurs pour réaliser le projet pédagogique, et la visée pédagogique du projet de développer de nouvelles compétences chez les étudiants (motif opératoire professionnel), semblent expliquer principalement l'engagement initial d'Éric dans le projet DUNE-DESIR. Plusieurs raisons semblent cependant avoir affecté son maintien dans le projet : l'utilité du projet pédagogique pour les étudiants (motif opératoire professionnel), le travail en collectif avec différents acteurs (conseillers pédagogiques, intervenants extérieurs, etc.) (motif socio-affectif) et le plaisir vécu lors de la conception et de la mise en place du projet (motif hédonique) semblent avoir influencé le maintien de son engagement dans le projet. Toutefois, l'arrêt du financement des heures de travaux dirigés (motif économique) à la fin du projet DUNE-DESIR l'a mis face à un dilemme concernant non seulement le maintien du projet pédagogique qui semble avoir une utilité pédagogique (motif opératoire professionnel), mais aussi le maintien de son engagement dans le projet (motif dérivatif). Son choix a été de maintenir le projet, mais de se retirer de celui-ci, à titre personnel, pour permettre le financement des heures d'intervention des intervenants extérieurs du projet.

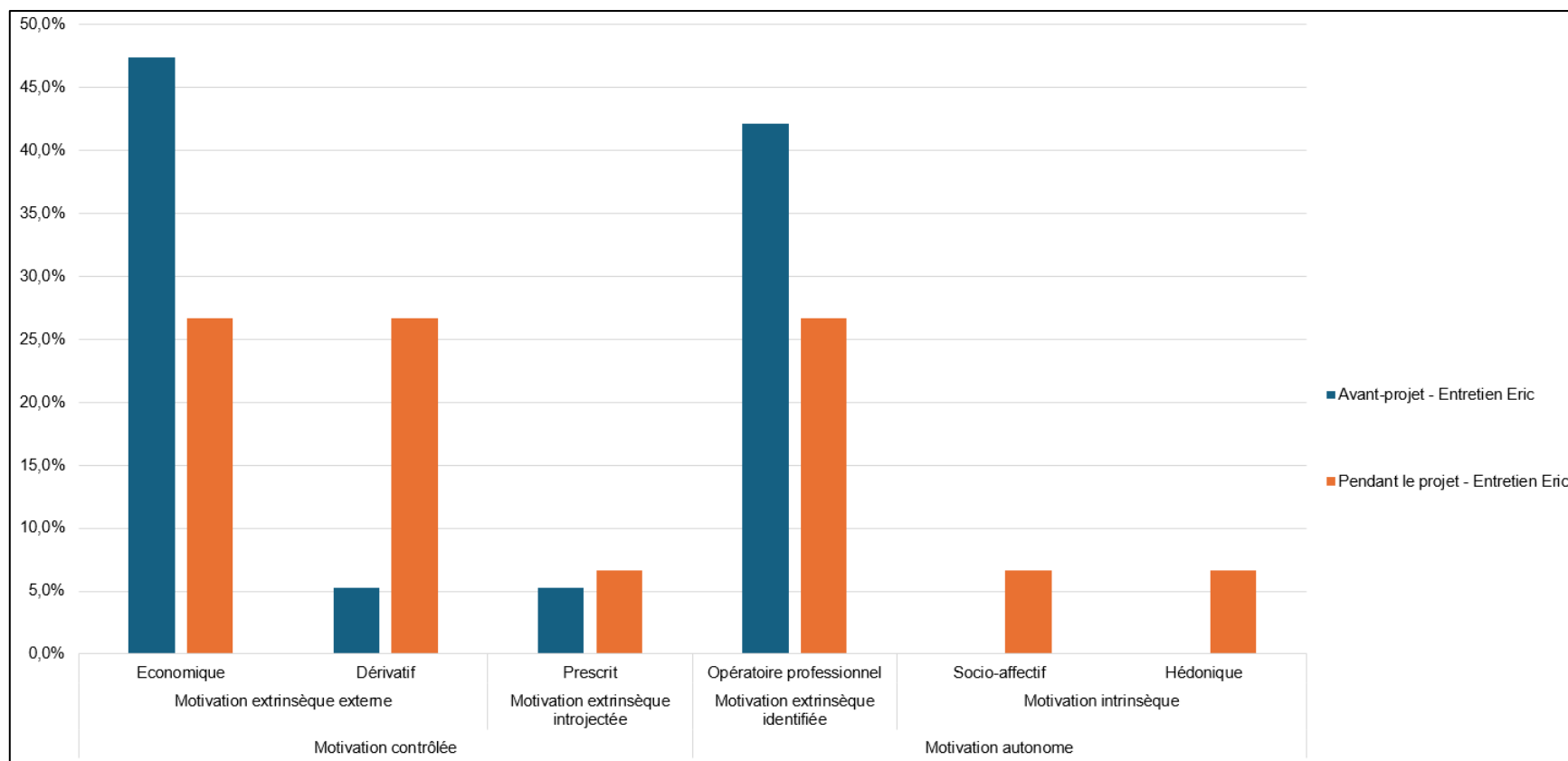


Figure 10. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations d'Eric tout au long du projet DUNE-DESIR

.1.7. Grégoire

Les caractéristiques de Grégoire sont présentées dans le tableau 17 (ci-dessous).

Caractéristiques de Grégoire	
Genre	Homme
Âge	53 ans
Statut professionnel	PU
Discipline d'enseignement	Sciences et techniques
Établissement	Alliance Rennes Tech
Ancienneté dans l'établissement	12 ans
AMI	Projet retenu à l'AMI de 2018
Etat du projet	Groupe 1

Tableau 17. Caractéristiques de Grégoire

L'objectif du projet de transformation pédagogique de Grégoire était de concevoir un apprentissage par problèmes autour d'une étude de cas sur le réseau électrique d'une île, pour des étudiants de 2^{ème} cycle ingénieur (environ 80 étudiants), afin qu'ils soient plus acteurs de leur apprentissage et évaluent, par eux-mêmes, la pertinence des choix qu'ils proposent pour cette étude de cas.

Le bilan des entretiens réalisés avec Grégoire est présenté dans le tableau 18 (ci-dessous). L'annexe 13 présente l'analyse *in extenso* de l'entretien de Grégoire.

Entretiens réalisés avec Grégoire	
Etude exploratoire	
Nombre d'entretiens	2
Etude principale	
Durée de l'entretien	31 minutes
Nombre de verbatim codé	35

Tableau 18. Bilan des entretiens réalisés avec Grégoire

Dans le discours de Grégoire, 11 (35.5%) des verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 7 (23%) au motif dérivatif, 5 (16%) au motif épistémique, 4 (13%) au motif économique et 4 (13%) au motif socio-affectif. Nous n'avons pas relevé de motifs hédonique, identitaire, opératoire personnel, prescrit et vocationnel dans son discours. L'analyse des motifs d'engagement incite à croire que 9 (29%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 22 (71%) à un motif extrinsèque.

Plus précisément, l'identification de la motivation de Grégoire, a permis de relever que 11 (35.5%) des verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation externe, 11 (35.5%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée et 9 (29%) à la motivation intrinsèque. Les motivations extrinsèques par régulations intégrée et introjectée ne sont pas identifiées dans son discours. Grégoire a une motivation majoritairement autonome (64.5%) tout au long du projet DUNE-DESIR.

Les prochaines sous-parties présentent une analyse plus détaillée de l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Grégoire tout au long du projet DUNE-DESIR.

.1.7.1. L'avant-projet

Lors de la phase de questionnement « avant-projet », 4 verbatim ont été identifiés dans le discours de Grégoire pour expliquer son engagement initial dans le projet DUNE-DESIR, avec 2 (50%) des verbatim qui renverraient au motif opératoire professionnel, 1 (25%) au motif dérivatif et 1 (25%) au motif économique. Les motifs épistémique et socio-affectif ne semblent pas être identifiés dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement suggère que la totalité des verbatim renverraient à un motif extrinsèque.

Grégoire relève dans cette phase de questionnement que le projet DUNE-DESIR lui a permis de s'engager dans un projet de transformation pédagogique qu'il avait en tête depuis un moment. Il dit : « En gros euh...une des principales motivations ça

consiste à avoir l'impulsion et euh... dans un sens s'engager pour être sûr d'y aller... puisque que c'est dans un sens... une certaine façon... l'idée que j'avais en tête depuis quelques temps et qui n'avait pas... il me manquait quelque chose pour me dire « bon j'y vais ». En gros c'est presque un engagement avec moi-même que je me suis pris... c'est-à-dire ...je vais déposer quelque chose... je vais y aller... en gros c'est arrêter de procrastiner si on peut résumer d'une certaine façon. En gros... disons que DUNE-DESIR, l'AMI a été pour moi le coup de pied qui a permis de démarrer. » (Extrait de l'entretien de Grégoire lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation de Grégoire dans cette phase, a conduit à relever que 2 (50%) des verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation externe et 2 (50%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée. La motivation intrinsèque ne semble pas identifiée dans cette phase de questionnement. Grégoire semble avoir une motivation à la fois autonome (50%) et contrôlée (50%) pour expliquer son engagement initial dans le projet. Grégoire indique que : « le timing me semblait à peu près jouable. L'accompagnement, je ne voyais pas très bien ce qui allait derrière, mais j'espérais, voilà... que j'aurais éventuellement une certaine aide, ou un soutien dans certaines choses où j'avais un peu de mal... voilà... Essayer d'avoir de l'aide là où c'était difficile... là où il me semblait que l'accompagnement pédagogique ça ira...euh... en gros voilà ça donne une certaine sécurité. Et y aura peut-être des moyens qui seront disponibles. C'est ce qui permet de sauter le pas en se disant en gros on y va mais avec un parachute. Après est-ce que le parachute va s'ouvrir ou pas, ça on ne sait pas. C'est-à-dire qu'on n'a pas non plus le parachute en entier... on se dit qu'il y a quelque chose, que du coup ça ira. » (Extrait de l'entretien de Grégoire lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

.1.7.2. Le pendant projet

Lors de la phase de questionnement « pendant projet », 13 verbatim ont été identifiés dans le discours de Grégoire pour expliquer son maintien dans le projet DUNE-DESIR. Parmi eux, 4 (31%) des verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 4 (31%) au motif socio-affectif, 3 (23%) au motif économique et 2 (15%) au motif dérivatif. Le motif épistémique ne semble pas identifié dans cette phase de questionnement. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 4 (31%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 9 (69%) à un motif extrinsèque.

Grégoire souligne que le projet a évolué avec les opportunités qui se sont présentées à lui. Il dit : « Alors euh y a eu deux choses... d'abord l'accompagnement n'a pas été forcément à la hauteur de mes espérances. Mais ça d'une certaine façon peut-être parce que j'en espérais trop... et puis je n'ai pas forcément testé l'accompagnement car il y a eu une opportunité ... quand ça arrive dans ces cas là... en gros j'ai pu rentrer en contact avec X du laboratoire Y qui a fait le même... le même genre de projet ... le fait de parler à d'autres du projet fait que ...ce n'est pas passer à travers la structure prévue. Mais rien que le fait d'avoir démarrer un projet... fait que finalement on en parle autour de soi, on vous met en contact avec d'autres personnes, alors... ce n'est pas passé par les accomp... les conseillers pédagogiques du projet, c'est passer par un autre canal parce que c'est comme ça. Mais disons que le projet a été relativement changé et même les partenaires initiaux se sont trouvés changés... ne pas être cela. J'avais été cherché des chercheurs du côté écologie et finalement j'ai été plus aidé par des chercheurs du côté pédagogie. Le projet a évolué en quelque sorte par opportunité... Je ne peux pas dire dans un sens que j'aurais pu me débrouiller tout seul... je n'aurais pas eu été engagé dans ce projet DUNE-DESIR je n'en aurais pas parlé à T qui n'en aurait pas parlé à X... donc voilà les choses n'auraient pas démarré. » (Extrait de l'entretien de Grégoire lors de la phase de questionnement « pendant le projet »). Grégoire ajoute dans cette phase que ces opportunités lui ont permis de réfléchir aux différentes pistes possibles pour réaliser le projet.

Plus précisément, l'identification de la motivation de Grégoire à cette phase, a permis de relever que 5 (38%) des verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation externe, 4 (31%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée et 4 (31%) à la motivation intrinsèque. Grégoire semble avoir une motivation majoritairement autonome (62%) pour expliquer son maintien dans le projet. Il relève : « Donc effectivement dans cette phase de conception on peut dire que c'est parfois hésitant et a posteriori on peut se dire que cela à presque perdu 6 mois dans un sens, sauf que dans l'autre non je me suis dit que si j'avais pas fermé les portes en me disant « Bon dieu que c'est compliqué ce que j'avais l'intention de faire initialement et que j'arriverais pas tout seul », j'aurais peut-être pas forcément saisi la main tendue aussi facilement, parce que ça m'obligeait à faire des compromis etc. donc ce qui a... y a eu des changements dans le projet, qui vient du fait peut-être que le projet n'est pas assez mûr... en gros j'ai pas répondu à la première AMI parce que j'étais pas sûr, j'ai répondu à la deuxième en me disant sinon je commencerais jamais. Donc voilà ça fait partie du coup de pied au cul dont je te parlais tout à l'heure : prêt ou pas prêt, un moment j'y vais ! Comme disent les gamins : « Allez hop je saute dans la piscine, je ne sais pas nager, mais un moment donné on va bien y arriver ! » ... bon il s'est trouvé que j'ai trouvé une bouée assez rapidement... ce n'est peut-être pas celle qui était prévue dans le projet, mais avec ça on nage ! » (Extrait de l'entretien de Grégoire lors de la phase de questionnement « pendant le projet »)

.1.7.3. L'après-projet

Lors de la phase de questionnement « après-projet », 14 verbatim ont été relevés dans le discours de Grégoire pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR, et plus précisément que 5 (36%) des verbatim renverraient au motif épistémique, 5 (36%) au motif opératoire professionnel et 4 (28%) au motif dérivatif. Les motifs économique et socio-affectif ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 5 (36%) des motifs renverraient à un motif intrinsèque et 9 (64%) à un motif extrinsèque.

Grégoire mentionne que la crise sanitaire de la COVID-19 l'a quelque peu découragé puisque le projet devait être mis en place auprès des étudiants à cette période. Cependant, le projet a pris toute son importance et son intérêt lors des cours en distanciel, car il fallait encore plus intéresser les étudiants. Grégoire dit : « Donc euh... dans un sens je peux dire à la fois que le confinement a été une période démotivante totale parce qu'un moment les bras tombent et tu es démotivé et tu te dis que tu es obligé de t'arrêter et puis s'apercevoir que revenir à la solution d'avant c'est pire que tout et puis finalement trouver une solution qui marche derrière et qui permet d'avancer et voilà. La seule chose que je sais, c'est qu'aujourd'hui je suis encore plus convaincu de la pertinence du chang... de la transformation réalisée parce que le fait d'avoir été obligé de revenir d'une certaine façon à un truc en arrière et...euh... voilà c'est pire que tout. Et je sens bien que...effectivement ils ont pu investiguer les avantages et les inconvénients en regardant directement... après la partie du cours que je peux donner... en présentiel... puisque après on continue le cours de façon relativement classique, mais on est sur un débat où voilà... un certain nombre de choses ont déjà été tranchées... et ils se sont déjà... le jeu leur permet surtout quand il est fait au début... leur permet de déconstruire tout un tas de représentations qu'ils ont... qui sont venues des savoirs habituels... la presse, les médias, ce qu'ils ont entendu à droite à gauche et... qu'ils s'aperçoivent d'un coup que c'est pas tout à fait ce qu'ils pensaient. » (Extrait de l'entretien de Grégoire lors de la phase de questionnement « après-projet »)

Plus précisément, l'identification de la motivation de Grégoire dans cette phase, a conduit à soulever que 5 (36%) des verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 5 (36%) à la motivation intrinsèque et 4 (28%) à la motivation extrinsèque par régulation externe. Grégoire semble avoir une motivation majoritairement autonome (72%) pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR.

Grégoire soulève dans l'entretien que ce qui l'a le plus motivé à s'engager dans le projet DUNE-DESIR c'est le cadrage du projet qui ne lui permettait pas de

procrastiner et d'être soutenu par différents acteurs (ingénieur pédagogique, chercheur, collègues, etc.). Ce soutien lui a permis de mettre en mots les évènements et de se questionner sur la suite du projet. Il regrette cependant de ne pas avoir eu un soutien pédagogique à la hauteur de ses besoins. De même, la crise sanitaire l'a démotivé. Cependant, la mise en place du projet de transformation pédagogique lui a permis de voir son intérêt et son importance à court, moyen et long terme. Cet intérêt du projet de transformation pédagogique l'a amené notamment à candidater à un autre appel à projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique pour faire évoluer le projet.

La figure 11 (ci-dessous) est un graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Grégoire pour expliquer son engagement tout au long du projet DUNE-DESIR. La visée pédagogique et l'utilité de la mise en place de son projet pour les étudiants (motif opératoire professionnel), ainsi que l'accompagnement pédagogique (motif économique) proposé par le projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique semblent expliquer l'engagement initial de Grégoire, qui profite de l'occasion de l'AMI DUNE-DESIR pour transformer ses pratiques pédagogiques (motif dérivatif). Pendant le projet, Grégoire explique que l'utilité et la pertinence du projet pédagogique pour les étudiants (motif opératoire professionnel) ainsi que la collaboration avec d'autres acteurs institutionnels (motif socio-affectif) au-delà des conseillers pédagogiques (motif économique), sont liés à son maintien dans le projet. À la fin du projet DUNE-DESIR, Grégoire maintient son engagement dans son projet de transformation pédagogique puisqu'il voit tout l'intérêt de celui-ci (motif opératoire professionnel) et ne souhaite pas revenir sur ses anciennes pratiques (motif dérivatif) qu'ils considèrent comme moins efficaces. Il relève qu'il cherche d'autres moyens pour faire évoluer son projet et s'adapter au nouveau contexte d'enseignement lié à la pandémie de la COVID-19 (motif épistémique).

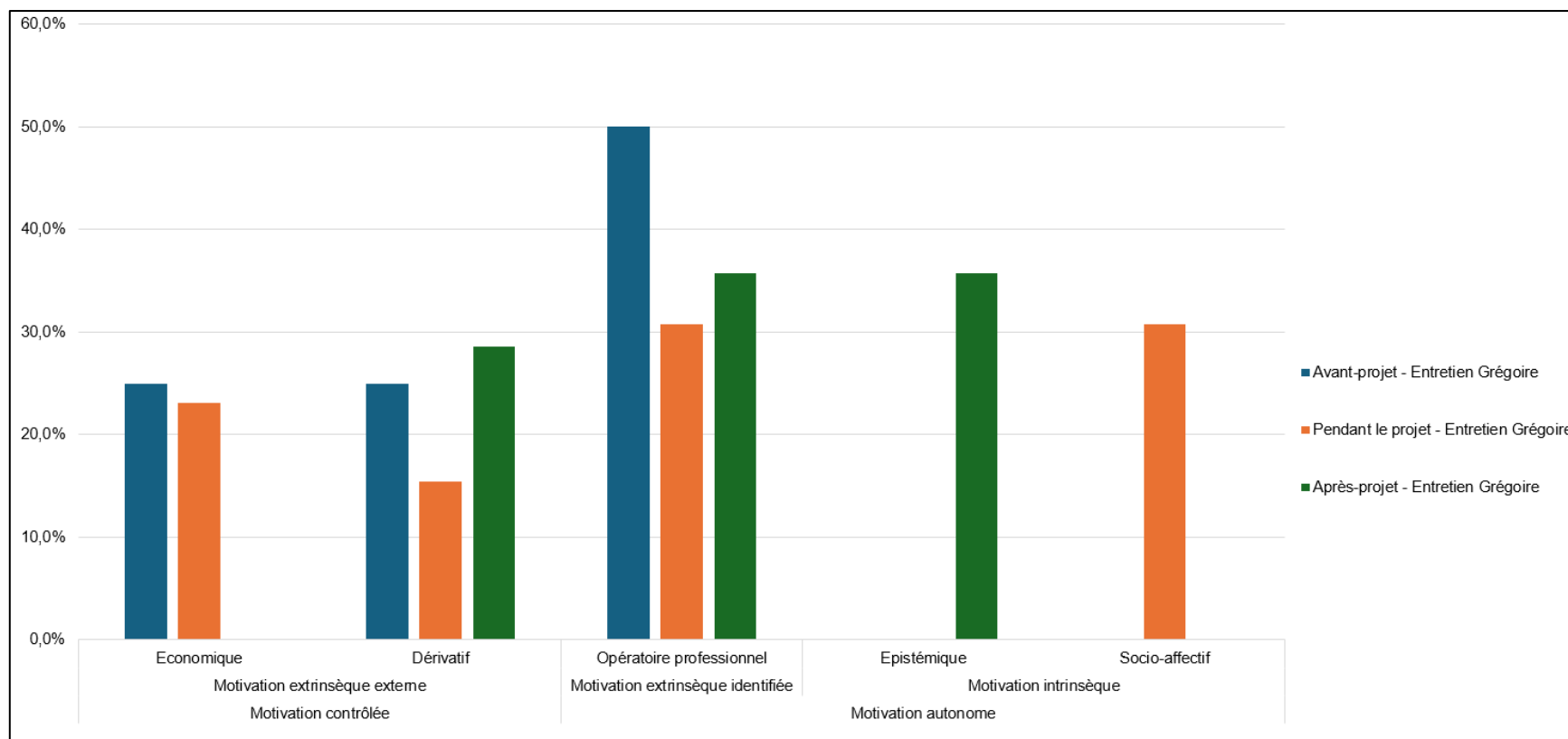


Figure 11. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Grégoire tout au long du projet DUNE-DESIR

.1.8. Oscar

Les caractéristiques d'Oscar sont présentées dans le tableau 19 (ci-dessous).

Caractéristiques d'Oscar	
Genre	Homme
Âge	40 ans
Statut professionnel	MCF
Discipline d'enseignement	Sciences humaines et sociales
Établissement	Université Rennes 2
Ancienneté dans l'établissement	11 ans
AMI	Projet retenu à l'AMI de 2018
Etat du projet	Groupe 1

Tableau 19. Caractéristiques d'Oscar

L'objectif du projet de transformation pédagogique d'Oscar était de développer avec les étudiants un jeu de plateau sur une thématique de cours, afin de s'en servir comme introduction et de structurer les sujets qui seront abordés durant l'année.

Le bilan des entretiens réalisés avec Oscar est présenté dans le tableau 20 (ci-dessous). L'annexe 14 présente l'analyse *in extenso* de l'entretien d'Oscar.

Entretiens réalisés avec Oscar	
Etude exploratoire	
Nombre d'entretiens	2
Etude principale	
Durée de l'entretien	39 minutes
Nombre de verbatim codé	42

Tableau 20. Bilan des entretiens réalisés avec Oscar

Dans son discours, 12 (30%) verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 7 (17.5%) au motif épistémique, 7 (17.5%) au motif socio-affectif, 5 (12.5%) au motif économique, 3 (7.5%) au motif hédonique, 2 (5%) au motif dérivatif, 2 (5%) au motif prescrit et 2 (5%) au motif vocationnel. Aucun motif identitaire et opératoire personnel n'a été relevé. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 17 (42.5%) verbatim correspondraient à un motif intrinsèque et 23 (57.5%) à un motif extrinsèque.

Plus précisément, l'identification de la motivation d'Oscar tout au long du projet, a permis de relever que 17 (42.5%) verbatim renverraient à la motivation intrinsèque, 12 (30%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 7 (17.5%) à la motivation extrinsèque par régulation externe et 4 (10%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. La motivation extrinsèque par régulation intégrée ne semble pas identifiée dans son discours. Oscar semble avoir une motivation majoritairement autonome (72.5%) tout au long du projet DUNE-DESIR.

Les prochaines sous-parties présentent une analyse plus détaillée de l'évolution des motifs d'engagement et des motivations d'Oscar tout au long du projet DUNE-DESIR.

.1.8.1. L'avant-projet

Lors de la phase de questionnement « avant-projet », 15 verbatim ont été relevés dans le discours d'Oscar pour expliquer son engagement initial dans le projet DUNE-DESIR, et plus précisément 5 (33%) verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 4 (27%) au motif économique, 3 (20%) au motif épistémique, 1 (7%) au motif hédonique, 1 (7%) au motif socio-affectif et 1 (7%) au motif vocationnel. Les motifs dérivatif et prescrit ne sont pas identifiés dans cette phase de questionnement. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 5 (33%) verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 10 (67%) à un motif extrinsèque.

Oscar relève que le projet DUNE-DESIR était une opportunité pour développer non seulement un jeu pédagogique autour de notions théoriques, mais aussi de bénéficier d'un accompagnement pédagogique et d'heures de décharge pour rémunérer les personnes engagées. Il dit : « Ben normalement il y avait du support et... du coup on partait pas seul, voilà [rire] il y a ça, euh... et puis après aussi l'opportunité de pouvoir réunir une équipe pluridisciplinaire en ayant des heures de décharge à leur proposer pour s'intégrer au projet parce que faire un projet seul quand on a envie c'est pas très compliqué euh... après quand on cherche à adjoindre d'autres compétences c'est sûr que l'aspect d'heures de décharge va compter un petit peu pour faire venir les gens. » (Extrait de l'entretien d'Oscar lors de la phase de questionnement « avant-projet »)

Plus précisément, l'identification de la motivation d'Oscar dans cette phase, a conduit à soulever que 5 (33%) verbatim renverraient à la motivation intrinsèque, 5 (33%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 4 (27%) à la motivation extrinsèque par régulation externe et 1 (7%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Oscar semble avoir une motivation majoritairement autonome (66%) pour expliquer son engagement initial dans le projet. Pour illustrer cette tendance, Oscar indique : « Ça m'a toujours intéressé de développer des jeux sérieux. Je pense que c'est une pratique pédagogique qui est tout à fait understandable et je pense qu'elle peut se mettre en œuvre dans tous les sujets. Nous on le met en place pour nos activités de recherche par exemple. Donc, de fait, c'est quelque chose qui est assez plaisant, déjà l'envie de mettre en œuvre comme ça et ça a été plutôt une première pierre. C'est-à-dire que l'idée c'était de pouvoir... euh... développer des scénarios à partir des mécanismes de jeux qu'on aurait mis en place... euh... là l'idée ça va être un peu plus..., ça va être validé avec la nouvelle accréditation puisqu'il y a une nouvelle accréditation qui va être mise en place, 2022-2027, et dans cette nouvelle accréditation il est présenté, qu'il va y avoir un cours au niveau licence d'apprentissage à la recherche et du coup l'idée serait de proposer la construction de jeux appliqués à des objets de recherche par les étudiants. » (Extrait de l'entretien d'Oscar lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

.1.8.2. Le pendant projet

Lors de la phase de questionnement « pendant projet », 14 verbatim ont été identifiés dans le discours d'Oscar pour expliquer son maintien dans le projet DUNE-DESIR. Parmi eux, 5 (36%) verbatim renverraient au motif socio-affectif, 3 (21%) au motif opératoire professionnel, 2 (14%) au motif dérivatif, 2 (14%) au motif épistémique, 1 (7%) au motif hédonique et 1 (7%) au motif vocationnel. Les motifs économique et prescrit ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. L'analyse des motifs d'engagement suggère que 8 (57%) verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 6 (43%) à un motif extrinsèque.

Oscar relève, dans cette phase de questionnement, que ce qui concourt à son maintien dans le projet DUNE-DESIR, ce sont les « arènes de discussion » proposées par le projet, qui permettent de partager plus largement les transformations pédagogiques et d'aller plus loin que ce qui était prévu. Il dit : « Les arènes de discussion pédagogique... ça je ne pense pas que j'y serais allé en dehors de DUNE-DESIR concrètement. Parce que, enfin je veux parler de manière très très très prosaïque moi ça ne m'apporte rien à mon CV en l'occurrence je ne vais pas être noté là-dessus. Mais en l'occurrence c'est d'une richesse pédagogique très très importante et je m'en rends plus compte et ça je le dois au projet DUNE-DESIR. Après il y a les collègues du projet DUNE-DESIR qui me motivent à faire une publication alors ça, ça va me..., moi je suis un incompetent sur le sujet en tous cas au niveau pédagogique donc ça peut être intéressant à faire, ça peut être intéressant de faire des enquêtes auprès d'étudiants, de voir comment, avant ou après le jeu, eux ils appréhendent le cours, comment ils l'insèrent, comment ils l'imaginent, comment ça structure leur cursus, et ça aussi c'est une autre richesse qui me permet d'avoir un retour sur mon propre cours que je n'aurais peut-être pas eu autrement. » (Extrait de l'entretien d'Oscar lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation d'Oscar dans cette phase, a permis de relever que 8 (57%) des verbatim renverraient à la motivation intrinsèque, 3 (21%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 2 (14%) à la motivation extrinsèque par régulation externe et 1 (7%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Oscar semble avoir une motivation majoritairement autonome (79%) pour expliquer son maintien dans le projet.

.1.8.3. L'après-projet

Lors de la phase de questionnement « après-projet », 11 verbatim ont été relevés dans le discours d'Oscar pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR, avec 4 (36%) des verbatim qui renverraient au motif opératoire professionnel, 2 (18%) au motif épistémique, 2 (18%) au motif prescrit, 1 (9%) au motif économique, 1 (9%) au motif hédonique et 1 (9%) au motif socio-affectif. Les motifs dérivatif et vocationnel ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 4 (36%) motifs renverraient à un motif intrinsèque et 7 (64%) à un motif extrinsèque.

Oscar relève que le projet DUNE-DESIR a surtout été une opportunité pour commencer une transformation pédagogique qui était déjà en cours. DUNE-DESIR a permis de financer l'implication des collègues dans la transformation pédagogique. Oscar soulève que la plus « grosse » contrainte du projet DUNE-DESIR était la temporalité de la réalisation et de la mise en place du projet, au regard des tâches à côté que les enseignants continuent à avoir. Il relève que : « C'était dur de faire rentrer la vie du projet dans un temps contraint parce que... en dehors même de ces [...] des contingences extérieures qui se sont imposées à nous, finalement moi je suis directeur d'UFR, alors j'ai réussi à dégager du temps parce que les contingences extérieures ont fait que j'avais moins de temps à mettre en œuvre sur... ce temps-là... sur d'autres projets et surtout pour moi ça plutôt été bénéfique. Sur quelqu'un comme X ça a été, ça l'a pas du tout aidé, et du coup il a toujours eu

un peu de retard par rapport au reste. » (Extrait de l'entretien d'Oscar lors de la phase de questionnement « après-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation d'Oscar dans cette phase, a permis de soulever que 4 (36%) verbatim renverraient à la motivation intrinsèque, 4 (36%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 2 (18%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée et 1 (9%) à la motivation extrinsèque par régulation externe. Oscar semble avoir une motivation majoritairement autonome (72%) pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR.

Oscar relève que la transformation pédagogique demande du temps pour pouvoir notamment échanger avec différents acteurs (collègues, étudiants, conseillers pédagogiques, techniciens, etc.) et de l'argent puisqu'on ne fera pas les mêmes choix en fonction du budget donné.

La figure 12 (ci-dessous) est un graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations d'Oscar pour expliquer son engagement tout au long du projet DUNE-DESIR. Les raisons qui semblent influencer l'engagement d'Oscar dans le projet DUNE-DESIR sont : son envie de réaliser un jeu pédagogique (motif opératoire professionnel), d'apprendre les procédés liés à la ludopédagogie (motif épistémique) et de bénéficier de l'accompagnement pédagogique et du financement du projet pour concevoir le jeu (motif économique). Le travail collectif et la dynamique de l'équipe pédagogique (motif socio-affectif) ainsi que l'intérêt du projet pédagogique (motif opératoire professionnel) et la recherche de nouveaux procédés de jeux (motif épistémique) semblent avoir influencé son maintien dans le projet. Cependant, il relève que ses autres missions professionnelles ne lui permettent pas d'aller plus loin dans la conception du jeu (motif dérivatif). Toutefois, ce qui semble impacter le maintien de son engagement après le projet DUNE-DESIR est surtout l'utilité du jeu pour l'apprentissage des étudiants (motif opératoire professionnel) et les apprentissages qu'il a pu faire sur la ludopédagogie (motif épistémique), malgré ses contraintes professionnelles (motif prescrit).

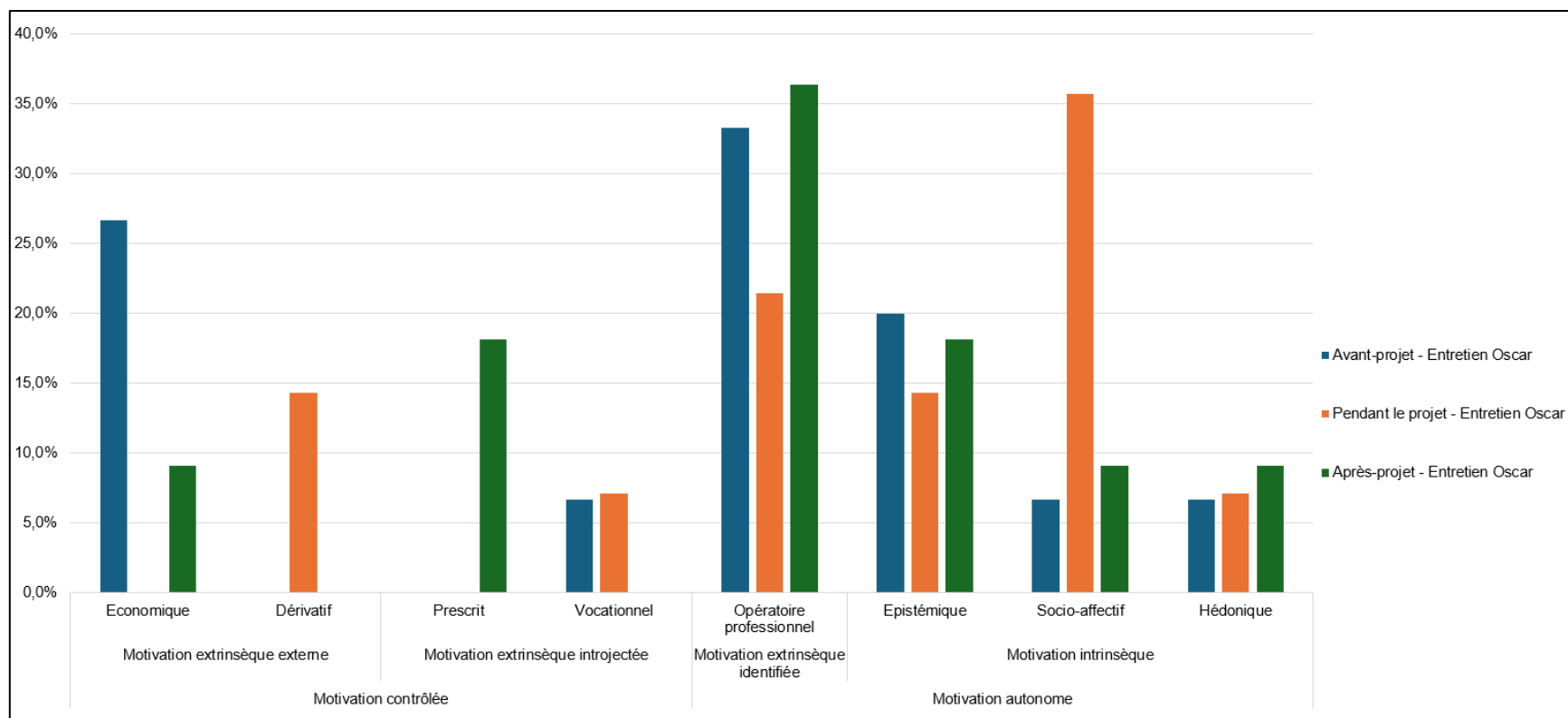


Figure 12. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations d'Oscar tout au long du projet DUNE-DESIR

.1.9. Patricia

Les caractéristiques de Patricia sont présentées dans le tableau 21 (ci-dessous).

Caractéristiques de Patricia	
Genre	Femme
Âge	48 ans
Statut professionnel	PRAG
Discipline d'enseignement	Sciences et techniques
Établissement	Université de Rennes
Ancienneté dans l'établissement	23 ans
AMI	Projet retenu à l'AMI de 2018
Etat du projet	Groupe 1

Tableau 21. Caractéristiques de Patricia

L'objectif du projet de transformation pédagogique de Patricia était de permettre aux étudiants de 1^{ère} année de DUT en formation initiale (environ 225 étudiants) de réaliser des vidéos de travaux pratiques (TP), dans le cadre de leur projet tutoré. Le projet de transformation a plusieurs objectifs : illustrer les cours et mieux préparer les séances de TP avec les étudiants, réviser lors des périodes d'entreprise, préparer plus efficacement les TP de 2^{ème} année (plus techniques), et présenter lors des portes ouvertes de l'établissement les vidéos produites par les étudiants.

Le bilan des entretiens réalisés avec Patricia est présenté dans le tableau 22 (ci-dessous). L'annexe 15 présente l'analyse *in extenso* de l'entretien de Patricia.

Entretiens réalisés avec Patricia	
Etude exploratoire	
Nombre d'entretiens	2
Etude principale	
Durée de l'entretien	49 minutes
Nombre de verbatim codé	72

Tableau 22. Bilan des entretiens réalisés avec Patricia

Dans le discours de Patricia, 23 (32%) des verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 15 (21%) au motif économique, 13 (18%) au motif socio-affectif, 10 (14%) au motif dérivatif, 4 (5%) au motif identitaire, 3 (4%) au motif vocationnel, 2 (3%) au motif épistémique et 2 (3%) au motif hédonique. Le motif opératoire personnel n'a pas été relevé chez Patricia. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 17 (24%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 55 (76%) à un motif extrinsèque.

Plus précisément, l'identification de la motivation à laquelle les verbatim renvoient, a conduit à relever que 27 (37.5%) des verbatim correspondraient à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 25 (35%) à la motivation extrinsèque par régulation externe, 17 (24%) à la motivation intrinsèque et 3 (4%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Patricia semble avoir une motivation principalement autonome (61%) tout au long du projet DUNE-DESIR.

Les prochaines sous-parties présentent une analyse plus détaillée de l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Patricia tout au long du projet DUNE-DESIR.

.1.9.1. L'avant-projet

Lors de la phase de questionnement « avant-projet », 31 verbatim ont été relevés dans le discours de Patricia pour expliquer son engagement initial dans le projet

DUNE-DESIR, et plus précisément que 12 (39%) des verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 7 (23%) au motif économique, 7 (23%) au motif socio-affectif, 2 (6%) au motif épistémique, 2 (6%) au motif hédonique et 1 (3%) au motif dérivatif. Les motifs identitaire, prescrit et vocationnel ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 11 (35%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 20 (65%) à un motif extrinsèque.

Patricia relève, dans cette phase, qu'elle souhaitait intégrer des vidéos dans son enseignement (depuis 2014) pour utiliser davantage un moyen de communication maîtrisé et utilisé par les étudiants. À l'époque, n'ayant pas pu obtenir l'aide technique et pédagogique pour le faire, elle a profité du projet DUNE-DESIR pour bénéficier de cet accompagnement pédagogique et technique. Patricia dit : « Et donc pour revenir au projet de DUNE-DESIR, quand j'ai assisté à cette présentation, j'ai vu que le service d'appui à la pédagogie s'était aussi placé sur ce type de projet et d'aide vidéo et là je me suis dit « bon je fonce là » [rire]. En sachant qu'après le MOOC... j'ai trouvé ça quand même... très chronophage [...] c'est surtout que ça m'a pris beaucoup de temps personnel... surtout que je n'avais pas de décharges euh... voilà sur ce. Et donc j'ai déposé un projet pour DUNE-DESIR 2018 voilà euh sur ce projet vidéo et euh... parce que justement j'en avais besoin sur ce projet » (Extrait de l'entretien de Patricia lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation à laquelle les verbatim renvoient, a permis de relever que 12 (39%) verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 11 (35%) à la motivation intrinsèque et 8 (26%) à la motivation extrinsèque par régulation externe. La motivation extrinsèque par régulation introjectée n'a pas été relevée lors de cette phase de questionnement. Patricia semble avoir une motivation principalement autonome (74%) pour expliquer son engagement initial dans le projet. Elle souligne dans cette phase, que c'était important de mettre en place le projet de transformation pédagogique en 2018

puisqu'il y avait des étudiants volontaires et motivés pour participer au projet. Elle précise également : « J'avais bien mis dans le projet et quand j'en avais discuté avec servie d'appui à la pédagogie, c'est qu'avoir des étudiants motivés par le projet... là j'avais les étudiants... au moment où j'écrivais la demande de projet, je savais que j'avais des gens motivés et très bien...enfin très bien dans le sens où voilà... j'avais l'équivalent de 2 groupes d'étudiants... c'était pas garanti un an plus tard... » (Extrait de l'entretien de Patricia lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

.1.9.2. Le pendant projet

Lors de la phase de questionnement « pendant projet », 12 verbatim ont été identifiés dans le discours de Patricia pour expliquer son maintien dans le projet DUNE-DESIR. Parmi eux, 4 (33%) des verbatim renverraient au motif dérivatif, 3 (25%) au motif socio-affectif, 2 (17%) au motif opératoire professionnel, 2 (17%) au motif économique et 1 (8%) au motif vocationnel. Les motifs épistémique, hédonique, identitaire et prescrit ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 3 (25%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 9 (75%) à un motif extrinsèque.

Patricia relève, dans cette phase, qu'elle a rencontré des difficultés avec le conseiller pédagogique qui la suivait qui n'avait pas compris ce qu'elle demandait. Le projet devait être conçu et mis en place dans l'année universitaire 2018-2019 puisque les étudiants engagés dans le projet ne seraient plus présents l'année suivante. Patricia souligne qu'elle a maintenu son engagement dans le projet, parce que les étudiants étaient engagés et restaient motivés pour le réaliser. Elle dit : « Moi je m'étais engagée vis-à-vis des étudiants, les étudiants s'étaient engagés aussi. Y a une notation aussi derrière, y a tout un truc euh... on s'est remotivé, et on s'est dit « bon bah finalement on est reparti. On n'attend pas grand-chose de l'ingénieur pédagogique. On espère qu'il viendra. Mais n'attendez pas plus que ça... nous on va travailler. » C'est-à-dire que je leur ai demandé : « Est-ce que vous voulez continuer le projet ? » aux étudiants. Ils m'ont dit : « Oui. On trouve ça très

intéressant. On apprend beaucoup de choses ». Donc voilà là on a fait le point : points positifs, points négatifs. Moi je leur ai dit là où ça ne va pas, là où je suis déçue sur certains points... euh... ils se sont réorganisés, ils ont retravaillé ensemble... et ils trouvaient que je m'impliquais beaucoup dans le projet, donc ils voyaient eux un intérêt également donc du coup ils ont accepté de continuer [...]. Sur ce l'ingénieur pédagogique est venu du coup on a eu des échanges avec l'ingénieur pédagogique, très sympa... [...]. Et là la mayonnaise a repris et là on a pu comprendre, on a pu revoir, on a pu échanger. Ils sont venus donc un technicien pour la vidéo et l'ingénieur pédagogique pour le storyboard. » (Extrait de l'entretien de Patricia lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation à laquelle les verbatim renvoient, a conduit à relever que 6 (50%) verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation externe, 3 (25%) à la motivation intrinsèque, 2 (17%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée et 1 (8%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Patricia semble avoir une motivation principalement contrôlée (58%) pour expliquer son maintien dans le projet. Elle relève : « Donc voilà le projet a pu repartir, a redémarré, c'est-à-dire que nous on est toujours resté motivé par ... le technicien et l'ingénieur pédagogique sont venus, les vidéos ont été faites, on était déjà au mois de mars, c'est-à-dire que nous on était quasiment à la fin... sur des projets... des vidéos du semestre suivant... donc euh... on a perdu du temps. Je vous avoue que les storyboard ça m'a un petit peu pris la tête. [...] Donc on a essayé de trouver une solution intermédiaire et j'ai repris un peu ce que j'ai fait... fait pour le MOOC, qui était une solution intermédiaire, c'est-à-dire qu'on n'écrivait pas tout sur le storyboard, mais on comprenait les attendus des uns et des autres... » (Extrait de l'entretien de Patricia lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

.1.9.3. L'après-projet

Lors de la phase de questionnement « après-projet », 29 verbatim ont été relevés dans le discours de Patricia pour expliquer son maintien après le projet DUNE-

DESIR, avec 9 (31%) des verbatim qui renverraient au motif opératoire professionnel, 6 (21%) au motif économique, 5 (17%) au motif dérivatif, 4 (14%) au motif identitaire, 3 (10%) au motif socio-affectif et 2 (7%) au motif vocationnel. Les motifs épistémique et hédonique ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 3 (10%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 26 (90%) à un motif extrinsèque.

Dans cette phase, Patricia relève que les vidéos réalisées ont dû être reprises pour répondre davantage à la demande initiale. Avant la retouche des vidéos, ces dernières ont pu être mobilisées comme telles lors de la crise sanitaire de la COVID-19. Patricia souligne tout de même le désintérêt, concernant les vidéos qui ont été conçues, de certains collègues concernés par le projet initial mais n'ayant pas participé à la conception et la mise en place du projet. Elle relève que dû au changement de maquette, les vidéos conçues ne seront plus utilisées dans le cadre de leur conception d'origine, mais pour autant Patricia les remobilisera comme exemple dans d'autres enseignements. Elle dit : « Parce qu'il y avait de la matière euh... parce que j'avais cet exercice avec le MOOC où je savais que tout ce qui était corrections ça prenait un gros travail... je savais déjà... bon là y en avait encore plus... Mais surtout « tout ça pour ça » [rire]. Donc je savais qu'en corrigeant on allait pouvoir utiliser ces vidéos. Les collègues effectivement m'ont dit « non ». Ils n'en étaient pas question, d'ailleurs ils ne voulaient plus les regarder, mais ... je suis assez tenace [rire]. Je suis très tenace sur les projets et je me dis « zut de zut », et le technicien et l'ingénieur pédagogique étaient d'accord. Donc ils étaient d'accord de corriger et d'utiliser ces vidéos. On avait quand même... ça représente 7 ou 8 vidéos comme ça... donc voilà y avait la matière et moi j'ai tous les gens en reconversion... je les ai utilisées ces vidéos avec les erreurs... certaines y avaient plus d'erreurs que d'autres, donc certaines je ne pouvais pas, mais certaines je les ai utilisées hein dès septembre. Sauf que je disais aux étudiants « Là y a une erreur, là y a une erreur, là y a une erreur » [rire]. Donc ils étaient là « Mais qu'est-ce qu'elle nous raconte ? » [rire]. » (Extrait de l'entretien de Patricia lors de la phase de questionnement « après-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation de Patricia, a conduit à soulever que 13 (45%) verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 11 (38%) à la motivation extrinsèque par régulation externe, 3 (10%) la motivation intrinsèque et 2 (7%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Patricia semble avoir une motivation principalement autonome (55%) pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR. Dans cette phase, Patricia relève qu'elle a maintenu les vidéos conçues dans ses enseignements, parce qu'elles sont utiles et lui permettent de transmettre les informations aux étudiants. De même, elle souligne que ce travail en collaboration avec les étudiants lui a permis de mieux comprendre leur fonctionnement des étudiants et ce qu'ils comprennent des connaissances qu'on leur transmet. Elle dit : « Donc en fait je savais...j 'avais espoir hein... je suis assez tenace et effectivement c'est ce qu'il se passe ces vidéos sont utilisées que ce soit les vidéos que j'ai déjà faites que ce soit les vidéos de DUNE-DESIR que ce soit des vidéos que je fais depuis... puisque j'ai gagné depuis euh... c'est une compétence supplémentaire de voir... ce que les étudiants comprennent mieux en ayant travaillé des heures avec eux dans le projet DUNE-DESIR... comment les étudiants en leur donnant une masse d'informations, même en leur expliquant ce qu'ils ont compris. Donc y a des choses que je faisais dans mes cours... pour m'apercevoir que des choses que je pensais évidentes ne le sont absolument pas avec eux... même quand ils me disant « Oui oui ». En fait ce qu'ils ont compris en disant « Oui oui » ce n'est pas ce que moi j'aimerais qu'ils comprennent... donc sur du vocabulaire. Donc j'ai regardé dans certaines matières que j'avais avec leur vision... avec leurs yeux... et donc je l'intègre dans les vidéos que je fais maintenant... des vidéos qui sont de 4-5 min. » (Extrait de l'entretien de Patricia lors de la phase de questionnement « après-projet »).

Le projet DUNE-DESIR a permis à Patricia de développer de nouvelles compétences technologiques et pédagogiques pour réaliser ses enseignements en autonomie. Patricia aime et continue à s'engager dans des projets de transformations pédagogiques à petites, moyennes ou grandes échelles.

La figure 13 (ci-dessous) est un graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Patricia pour expliquer son engagement tout au long du projet DUNE-DESIR. L'engagement initial dans le projet DUNE-DESIR de Patricia semble être influencé en partie par le fait qu'elle cherche à mettre en place des vidéos pédagogiques pour approfondir les apprentissages des étudiants (motif opératoire professionnel). Pour se faire, elle explique qu'elle s'est engagée dans le projet DUNE-DESIR pour bénéficier de l'accompagnement pédagogique (motif économique) et pour travailler avec les étudiants sur la conception du projet de transformation pédagogique (motif socio-affectif). Pendant le projet, Patricia relève que l'accompagnement pédagogique (motif économique) n'a pas été à la hauteur de ses espérances et l'a quasiment contrainte à arrêter le projet (motif dérivatif). Cependant, elle explique qu'elle a maintenu son engagement dans le projet, au regard de la dynamique collective des étudiants (motif socio-affectif) vis-à-vis du projet pédagogique. Enfin, ce qui semble avoir incité Patricia à maintenir son engagement à la fin du projet DUNE-DESIR est principalement l'utilité du projet pour les étudiants (motif opératoire professionnel). Elle espère que le travail que vont produire les conseillers pédagogiques (motif économique) va pouvoir permettre d'améliorer les vidéos déjà conçues pour le projet qui possèdent certaines erreurs au niveau de la présentation (motif dérivatif).

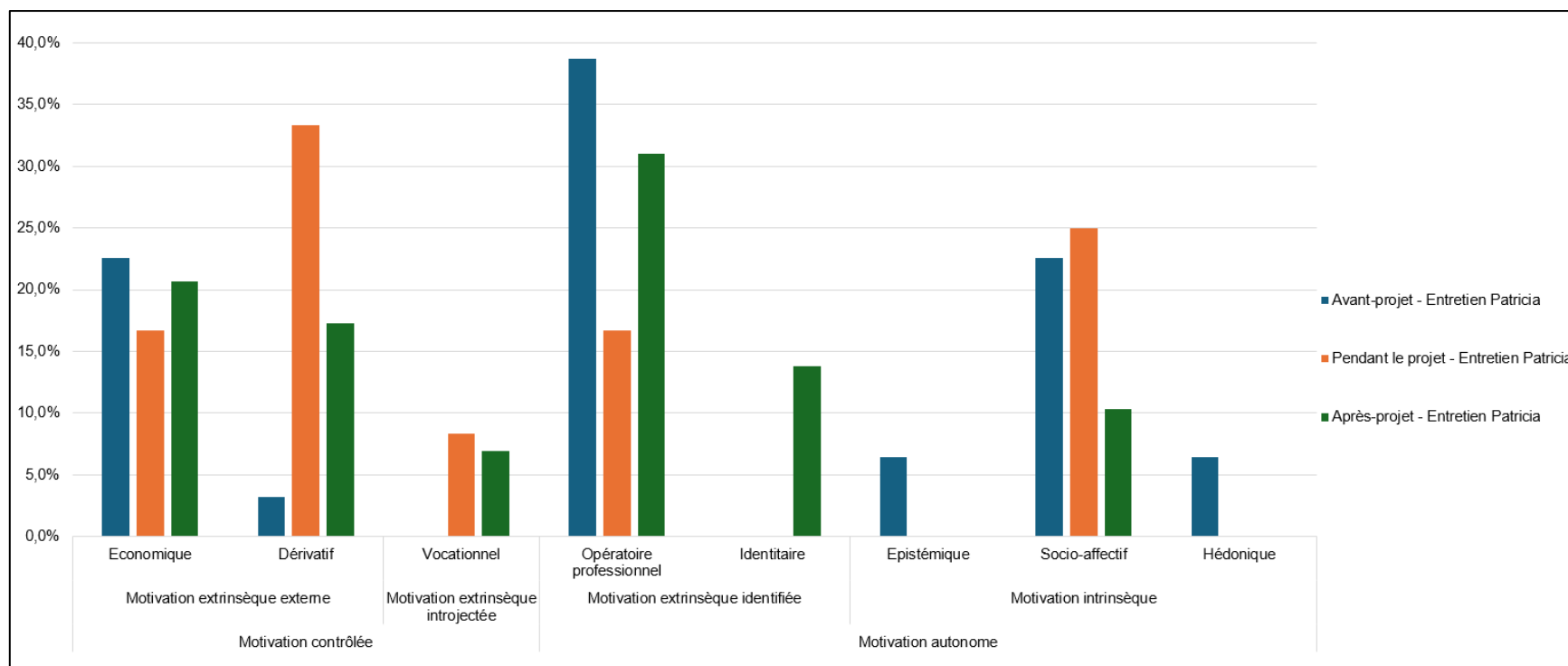


Figure 13. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Patricia tout au long du projet DUNE-DESIR

.1.10.Pierre

Les caractéristiques de Pierre sont présentées dans le tableau 23 (ci-dessous).

Caractéristiques de Pierre	
Genre	Homme
Âge	39 ans
Statut professionnel	MCF
Discipline d'enseignement	Sciences et techniques
Établissement	Université de Rennes
Ancienneté dans l'établissement	11 ans
AMI	Projet retenu à l'AMI de 2017
Etat du projet	Groupe 1

Tableau 23. Caractéristiques de Pierre

L'objectif du projet de transformation pédagogique de Pierre était de mettre en place une approche par compétences dans plusieurs enseignements. Autrement dit, de permettre la construction des activités d'apprentissages pour les étudiants (environ 150) en équipe afin que chacun tienne compte des disciplines connexes à sa discipline. Le projet de transformation pédagogique consiste à proposer des situations problèmes aux étudiants qui nécessiteraient la mobilisation de connaissances abordées dans différents cours.

Le bilan des entretiens réalisés avec Pierre est présenté dans le tableau 24 (ci-dessous). L'annexe 16 présente l'analyse *in extenso* de l'entretien de Pierre.

Entretiens réalisés avec Pierre	
Etude exploratoire	
Nombre d'entretiens	1
Etude principale	
Durée de l'entretien	25 minutes
Nombre de verbatim codé	42

Tableau 24. Bilan des entretiens réalisés avec Pierre

Dans le discours de Pierre, 11 (26%) des verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 11 (26%) au motif socio-affectif, 6 (14%) au motif vocationnel, 4 (10%) au motif dérivatif, 3 (7%) au motif économique, 2 (5%) au motif épistémique, 2 (5%) au motif identitaire, 2 (5%) au motif hédonique et 1 (2%) au motif prescrit. Le motif opératoire personnel n'a pas été relevé dans le discours de Pierre. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 15 (36%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 27 (64%) à un motif extrinsèque.

Plus précisément, l'identification de la motivation à laquelle les verbatim renvoient, a conduit à relever que 15 (36%) des verbatim correspondraient à la motivation intrinsèque, 13 (31%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 7 (16.5%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée et 7 (16.5%) à la motivation extrinsèque par régulation externe. Pierre semble avoir une motivation principalement autonome (67%) tout au long du projet DUNE-DESIR.

Les prochaines sous-parties présentent une analyse plus détaillée de l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Pierre tout au long du projet DUNE-DESIR.

.1.10.1. L'avant-projet

Lors de la phase de questionnement « avant-projet », 20 verbatim ont été relevés dans le discours de Pierre pour expliquer son engagement initial dans le projet

DUNE-DESIR, et plus précisément que 6 (30%) des verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 6 (30%) au motif socio-affectif, 3 (15%) au motif dérivatif, 2 (10%) au motif économique, 1 (5%) au motif hédonique, 1 (5%) au motif épistémique et 1 (5%) au motif vocationnel. Les motifs identitaire et prescrit ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 8 (40%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 12 (60%) à un motif extrinsèque.

Pierre relève que ce qui l'a amené à s'engager dans le projet DUNE-DESIR c'est à la fois de travailler avec ses collègues pour revenir sur ce que chacun fait dans son enseignement, obtenir l'aide d'un ingénieur pédagogique pour être le médiateur et aider à la conception du projet de transformation pédagogique, avec un objectif de rafraîchir ce qui se faisait dans la formation actuelle. Il dit : « L'ambition était lourde, insatisfaction vis-à-vis de l'enseignement de cette discipline et euh... deux ans après quand les étudiants sont en stage, je trouvais qu'il y avait beaucoup de pertes par rapport aux connaissances qui avaient été ... euh... données dans les cours. Et euh... du coup pour bien mettre les choses en plus... parce que du coup on savait que notre faculté... que la faculté E a déjà beaucoup travaillé avec le service d'appui à la pédagogie... que dans ce type de projet où on cherche beaucoup à changer ce qui est déjà établi et à repartir pas d'une page blanche, mais de reprendre le problème complètement sous un autre angle... euh l'avis d'un ingénieur pédagogique... euh apporte beaucoup puisque... il ne va pas tellement se concentrer sur le fond, mais plus avoir une réflexion globale sur la forme et donner un regard distancié qui est toujours assez productif et qui là encore... ça n'a pas démenti en l'occurrence. Quand on a commencé on ne savait pas du tout quelle forme allait prendre le projet. On n'avait pas l'idée de l'objet final. On avait une problématique simplement et c'est au fur et à mesure des séances de brainstorming qu'on a commencé à s'orienter et ça a mis plusieurs mois avant de voir quelle forme... quel... quel allait être l'objet pédagogique qu'on allait produire. » (Extrait de l'entretien de Pierre lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation à laquelle les verbatim renvoient, a permis de relever que 8 (40%) des verbatim correspondraient à la motivation intrinsèque, 6 (30%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 5 (25%) à la motivation extrinsèque par régulation externe et 1 (5%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée. Pierre semble avoir une motivation principalement autonome (70%) pour expliquer son engagement initial dans le projet. Il dit : « Clairement la principale motivation c'était l'objectif, c'est-à-dire arriver... à révolutionner à petite échelle et très humblement notre... notre façon de faire... parce qu'elle était dépassée... euh... elle a rendue service pendant un bon moment mais maintenant... à l'heure du numérique on... on a des possibilités qu'on avait pas avant donc voilà... pour moi... mais même en terme de boost... dans ma carrière d'enseignant... de... pas... comme un peu dans toutes les fonctions, quand on fait toujours la même chose, on s'ennuie... on a envie de faire autre chose. Tout le reste après est extrêmement satisfaisant aussi... d'avoir pu se mettre autour d'une table et d'avoir une réflexion commune sur la façon d'enseigner nos disciplines, la façon de réussir à intégrer cette problématique d'apprentissage des matières fondamentales euh... au travers des matières S... tout ça c'est extrêmement satisfaisant et puis quand on regarde finalement... c'est ce qu'on... c'est ce qu'on... c'est que les Ministères nous demande maintenant. » (Extrait de l'entretien de Pierre lors de la phase de questionnement « avant-projet »).

.1.10.2. Le pendant projet

Lors de la phase de questionnement « pendant le projet », 18 verbatim ont été identifiés dans le discours de Pierre pour expliquer son maintien dans le projet DUNE-DESIR. Parmi eux, 4 (22%) des verbatim renverraient au motif opératoire professionnel, 4 (22%) au motif socio-affectif, 3 (17%) au motif vocationnel, 2 (11%) au motif identitaire, 1 (5%) au motif dérivatif, 1 (5%) au motif économique, 1 (5%) au motif épistémique, 1 (5%) au motif hédonique et 1 (5%) au motif prescrit. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 6 (33%) des verbatim renverraient à un motif intrinsèque et 12 (67%) à un motif extrinsèque.

Pierre relève dans cette phase que les échanges avec ses collègues lui ont permis d'avoir une vision de transformation pédagogique plus large, qui puisse être réutilisée dans d'autres contextes. Il souligne : « D'abord le fait d'avoir discuté avec les autres... ils m'ont sorti un petit peu du bout de ma lorgnette, c'est-à-dire que moi je voyais ma problématique de départ et que probablement mon idée de départ était trop cloisonnée, trop restreinte et avoir le point de vue des collègues qui enseignent d'autres matières et qui... toutes les matières ne s'enseignent pas pareil et n'ont pas les mêmes problématiques donc... ces premiers échanges ont été fructueux et euh... m'ont permis de donner une orientation moins dogmatique au projet euh on a bien compris qu'il fallait garder plein de souplesse et puis ça m'a permis de me rendre compte effectivement qu'il n'y avait pas forcément une méthode pédagogique. » (Extrait de l'entretien de Pierre lors de la phase de questionnement « pendant le projet »).

Plus précisément, l'identification de la motivation à laquelle les verbatim renvoient, a conduit à relever que 6 (33.5%) des verbatim correspondraient à la motivation intrinsèque, 6 (33.5%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée, 4 (22%) à la motivation extrinsèque par régulation introjectée et 2 (11%) à la motivation extrinsèque par régulation externe. Pierre semble avoir une motivation principalement autonome (67%) pour expliquer son maintien dans le projet. Il dit : « D'une part je pense parce dans mon caractère... je n'ai pas l'impression d'avoir... je crois n'avoir jamais rien abandonné... euh ce n'est pas dans ma façon d'être... des fois je... je n'y arrive pas ... où effectivement comme vous le voyez je prends du retard... où je procrastine pour une raison ou pour une autre... Les choses que je commence je les finis généralement... pour l'instant j'ai l'impression que ça marche pour le moment euh... donc du coup, je n'ai jamais eu l'intention de revenir là-dessus... effectivement on a été obligé de mettre le projet un peu au placard à un moment mais dès que j'ai eu l'opportunité on a trouvé à le relancer et puis... les idées me viennent aussi en discutant... il y a eu sans doute des rencontres, des opportunités. » (Extrait de l'entretien de Pierre lors de la phase de questionnement « pendant le projet »)

.1.10.3. L'après-projet

Lors de la phase de questionnement « après-projet », 4 verbatim ont été relevés dans le discours de Pierre pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR, avec 2 (50%) des verbatim qui renverraient au motif vocationnel, 1 (25%) au motif socio-affectif et 1 (25%) au motif opératoire professionnel. Les motifs dérivatif, économique, épistémique, hédonique, identitaire et prescrit ne semblent pas identifiés dans cette phase de questionnement. Selon l'analyse des motifs d'engagement, 2 (50%) des motifs renverraient à un motif intrinsèque et 2 (50%) à un motif extrinsèque.

Pierre dit : « Pour après en avoir réfléchi avec deux de mes collègues on s'est dit que c'était plus intéressant s'il y avait d'emblée plusieurs cas à disposition plutôt que un seul... et du coup on a un peu... changé notre fusil d'épaule... là on est en train de terminer ce module où va y avoir 3... peut-être 4 cas qui seront déployés et expérimentés en même temps... ce qui fait certainement beaucoup plus sens, parce qu'au lieu de couvrir une petite partie du programme et bah on devrait en couvrir la plus grosse partie... » (Extrait de l'entretien de Pierre lors de la phase de questionnement « après- projet »)

L'identification de la motivation à laquelle les verbatim renvoient, a conduit à relever que 2 (50%) verbatim renverraient à la motivation extrinsèque par régulation introjectée, 1 (25%) à la motivation intrinsèque et 1 (25%) à la motivation extrinsèque par régulation identifiée. La motivation extrinsèque par régulation externe ne semble pas identifiée dans cette phase de questionnement. Pierre semble avoir une motivation mi-autonome (50%) mi-contrôlée (50%) pour expliquer son maintien après le projet DUNE-DESIR.

Le projet DUNE-DESIR a permis à Pierre de faire évoluer la formation et plus précisément de proposer aux étudiants des cas pratiques pour mieux appréhender et comprendre les techniques de soins. Il a utilisé le projet DUNE-DESIR pour que

l'équipe pédagogique du projet soit accompagnée pédagogiquement, techniquement et technologiquement.

La figure 14 (ci-dessous) est un graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Pierre pour expliquer son engagement tout au long du projet DUNE-DESIR. Ce qui semble expliquer l'engagement initial de Pierre et son maintien dans le projet DUNE-DESIR est son souhait de concevoir un projet pédagogique (motif opératoire professionnel) en collectif (motif socio-affectif). Ce qui explique son maintien dans son projet de transformation pédagogique à la fin du projet DUNE-DESIR est le développement d'autres cas pratiques (motif vocationnel) puisque le projet pédagogique est utile au développement des apprentissages des étudiants (motif opératoire professionnel) et que la dynamique collective est propice à la collaboration (motif socio-affectif).

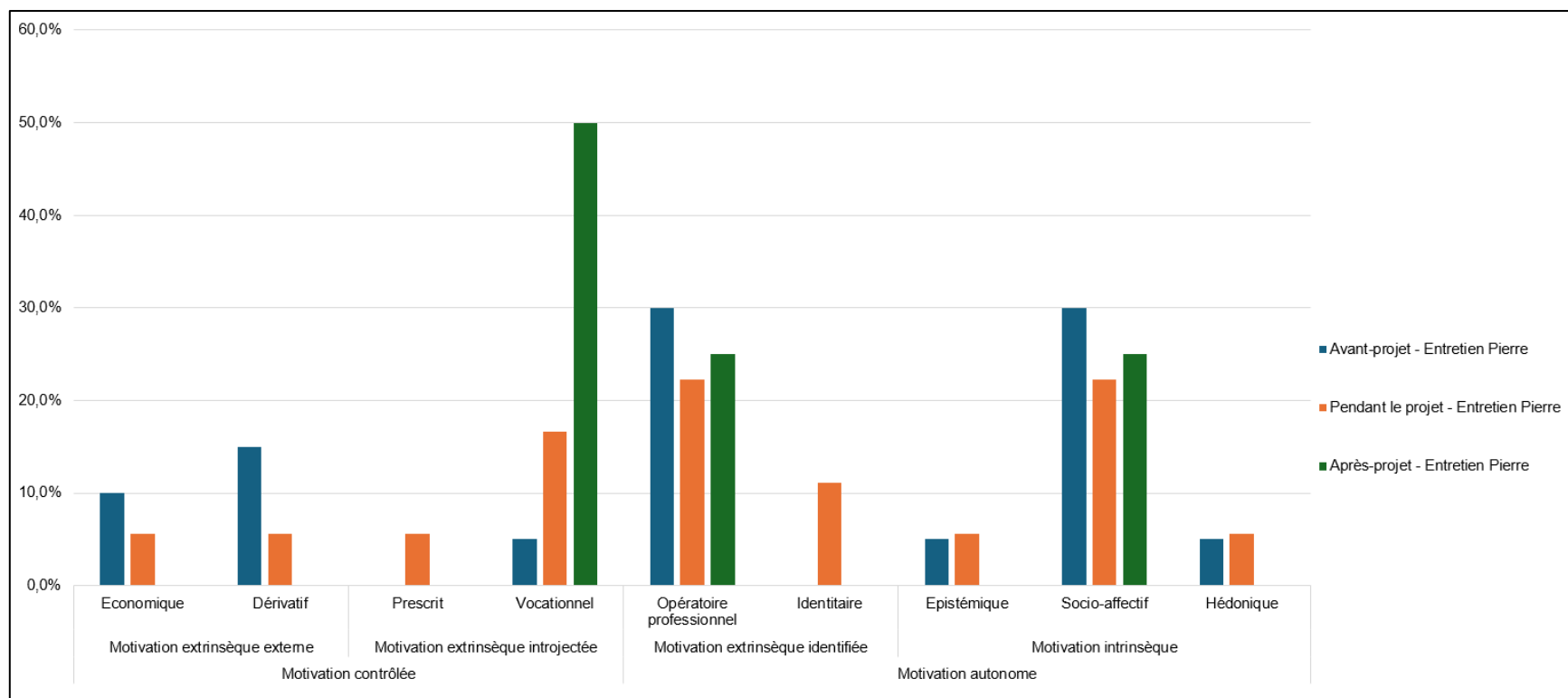


Figure 14. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement et des motivations de Pierre tout au long du projet DUNE-DESIR

Conclusion

Cette partie s'est intéressée à la présentation des tableaux motivationnels de chaque participant à la recherche, revenant sur l'évolution de leurs motifs d'engagement et de leurs motivations tout au long du projet DUNE-DESIR, afin d'identifier ce qui explique leur engagement initial et leur maintien dans et après le projet DUNE-DESIR.

Au début du projet DUNE-DESIR, les résultats ont pu mettre en exergue la prédominance du motif opératoire professionnel dans le discours de Béatrice, Bénédicte, Charlotte, Grégoire, Oscar, Patricia et Pierre pour expliquer leur engagement initial. Le motif socio-affectif est prédominant également dans le discours de Alain, Béatrice, Charlotte et Pierre. Alors que dans le discours de Denise et d'Éric, c'est le motif économique qui est prédominant pour expliquer leur engagement initial dans le projet DUNE-DESIR. Concernant les motivations des enseignants à s'engager dans le projet, c'est la motivation intrinsèque qui est prédominante dans le discours d'Alain, Béatrice, Charlotte, Oscar et Pierre. La motivation extrinsèque par régulation identifiée est prédominante dans le discours de Bénédicte, Grégoire, Oscar et Patricia pour expliquer leur engagement initial. Enfin, dans le discours de Denise, Éric et Grégoire, c'est la motivation extrinsèque par régulation externe qui est prédominante.

Pour expliquer leur maintien dans le projet DUNE-DESIR, les résultats relèvent la prédominance du motif opératoire professionnel dans le discours d'Alain, Charlotte, Denise, Éric, Grégoire et Pierre. Dans le discours de Béatrice, Denise, Grégoire, Oscar et Pierre, le motif socio-affectif semble prédominant. Cependant, dans le discours de Bénédicte, Éric et Patricia, c'est le motif dérivatif qui est prédominant dans cette phase de questionnement. Au niveau de leurs motivations des enseignants : la motivation intrinsèque est prédominante dans le discours de Béatrice, Bénédicte, Denise, Oscar et Pierre pour expliquer leur maintien dans le projet DUNE-DESIR.

La motivation extrinsèque par régulation identifiée est prédominante dans le discours d'Alain, Charlotte et Pierre. Enfin, la motivation extrinsèque par régulation externe est prédominante dans le discours d'Éric, Grégoire et Patricia pour expliquer leur maintien dans le projet DUNE-DESIR.

Le motif opératoire professionnel est prédominant dans le discours de Charlotte, Denise, Grégoire, Oscar et Patricia pour expliquer leur maintien dans leur projet de transformation pédagogique après DUNE-DESIR. Dans le discours d'Alain et Béatrice, c'est le motif socio-affectif qui est prédominant et dans celui d'Alain et Pierre, c'est le motif vocationnel. Concernant leurs motivations, la motivation extrinsèque par régulation identifiée semble prédominante dans le discours de Charlotte, Denise, Grégoire, Oscar et Patricia. En plus, pour Grégoire et Oscar, et pour Alain et Béatrice, c'est la motivation intrinsèque qui est prédominante. Enfin, dans le discours d'Alain et Pierre c'est la motivation extrinsèque par régulation introjectée qui est prédominante.

Les tableaux motivationnels montrent une très grande variabilité des motifs d'engagement et des motivations des enseignants. Ils ne permettent pas de mettre en exergue des résultats saillants. Il est donc intéressant de réaliser des analyses comparées en fonction des caractéristiques des enseignants, afin de déterminer si certains résultats varient en fonction de ces caractéristiques (genre, âge, discipline d'enseignement, etc.), et si oui lesquelles. Dans la prochaine partie, des analyses comparées sont réalisées.

2. Les analyses comparées des résultats

Dans cette partie, des analyses comparées des résultats entre les enseignants vont être réalisées en tenant compte de leurs caractéristiques, telles que le genre, l'âge, la discipline d'enseignement, l'ancienneté dans l'établissement et l'AMI DESIR auquel les enseignants ont été retenus pour identifier leurs différences concernant

leur engagement et leur maintien tout au long du projet (Saez et al., 2009 ; Guillon et al., 2017 ; Meyer et al., 2002).

Il est proposé de commencer par rendre compte des distinctions entre les enseignants qui ont maintenu leur engagement après le projet DUNE-DESIR et ceux qui se sont désengagés de leur projet de transformation pédagogique après DUNE-DESIR.

.2.1. Les enseignants du groupe 1 versus groupe 2

Parmi les participants à cette recherche, huit enseignants ont maintenu leur engagement dans leur projet de transformation après le projet DUNE-DESIR (groupe 1) et deux ont arrêté de s'engager (groupe 2). L'annexe 17 présente le tableau comparatif entre les enseignants du groupe 1 (G1) et ceux du groupe 2 (G2).

.2.1.1. L'avant-projet

Les enseignants qui ont arrêté de s'engager dans leur projet de transformation pédagogique après le projet DUNE-DESIR (G2) semblent être ceux qui ont relevé le plus de motifs opératoire professionnel (G2 : 34.2% et G1 : 29.8%), économique (G2 : 28.9% et G1 : 15.6%), prescrit (G2 : 7.9% et G1 : 2.8%), identitaire (G2 : 5.3% et G1 : 2.1%) et vocationnel (G2 : 5.3% et G1 : 3.5%) pour expliquer leur engagement initial.

À l'inverse, les enseignants du groupe 1 relèveraient davantage des motifs dérivatif (G1 : 8.5% et G2 : 7.9%), épistémique (G1 : 8.5% et G2 : 5.3%) et hédonique (G1 : 6.4% et G2 : 5.3%) pour expliquer leur engagement initial que les enseignants du groupe 2. Les enseignants du groupe 1 semblent être les seuls à relever des motifs socio-affectif (22.7%) pour expliquer leur engagement initial.

Globalement, au niveau des motivations des enseignants, nous relevons que ceux du groupe 1 semblent avoir une plus grande motivation intrinsèque (G1 : 37.3% et G2 : 13.5%) et extrinsèque par régulation identifiée (G1 : 37.7% et G2 : 10.5%). À l'inverse, les enseignants du groupe 2 semblent avoir de plus importantes motivations extrinsèques par régulations identifiée (G2 : 39.5% et G1 : 31.9%), externe (G2 : 36.8% et G1 : 24.1%) et introjectée (G2 : 13.2% et G1 : 6.4%). La motivation autonome semble expliquer en majorité l'engagement initial des enseignants du groupe 1 (69.5%) dans le projet DUNE-DESIR et autant que la motivation contrôlée chez les enseignants du groupe 2 (50%).

.2.1.2. Le pendant projet

Pour expliquer leur désengagement après le projet DUNE-DESIR, les enseignants du groupe 2 relèveraient davantage de motifs dérivatif (G2 : 26.3% et G1 : 9.2%), hédonique (G2 : 15.8% et G1 : 7.3%), économique (G2 : 10.5% et G1 : 9.2%) et prescrit (G2 : 10.5% et G1 : 0.9%), que les enseignants du groupe 1.

Les enseignants du groupe 1 expliqueraient, quant à eux, leur maintien dans le projet avec davantage de motifs socio-affectif (G1 : 28.4% et G2 : 15.8%), opératoire professionnel (G1 : 25.7% et G2 : 18.4%) et vocationnel (G1 : 6.4% et G2 : 2.6%). Les enseignants du groupe 1 semblent être les seuls à relever des motifs identitaire (9.2%) et épistémique (3.7%) pour expliquer leur maintien dans le projet.

Dans cette phase, les enseignants du groupe 1 semblent manifester de plus importantes motivations intrinsèque (G1 : 39.4% et G2 : 31.6%) et extrinsèque par régulation identifiée (G1 : 34.9% et G2 : 18.4%) que les enseignants du groupe 2. Les enseignants du groupe 2 semblent avoir de plus importantes motivations extrinsèques par régulations externe (G2 : 36.8% et G1 : 18.3%) et introjectée (G2 : 13.2% et G1 : 7.3%). La motivation autonome semble être plus importante dans cette phase pour les enseignants du groupe 1 (74.3%) et identique à la phase précédente pour les enseignants du groupe 2 (50%).

.2.1.3. L'après-projet

Pour expliquer leur maintien après le projet DUNE-DESIR, les enseignants du groupe 1 relèveraient surtout les motifs opératoire professionnel (33%), socio-affectif (17%), vocationnel (12.5%) et dérivatif (10.2%).

Les motivations des enseignants du groupe 1 ont évolué tout au long du projet. Plus précisément, de plus importantes motivations extrinsèques par régulations identifiées (38.6%), externe (19.3%) et introjectée (14.8%) semblent être relevées dans cette phase, et une réduction de la motivation intrinsèque (27.3%). La motivation autonome (65.9%) semble expliquer le maintien de l'engagement des enseignants après le projet DUNE-DESIR.

La figure 15 (ci-dessous) présente l'évolution des motifs d'engagement des enseignants du groupe 1 et du groupe 2. Cette figure soulève que les motifs opératoire professionnel, socio-affectif et économique sont les principaux motifs d'engagement identifiés dans le discours des enseignants du groupe 1 pour expliquer leur engagement dans le projet DUNE-DESIR. Les principaux motifs d'engagement identifiés dans le discours des enseignants du groupe 2 sont les motifs opératoire professionnel, économique, puis dérivatif et prescrit. Pour expliquer leur maintien dans le projet DUNE-DESIR, ce sont les motifs socio-affectif et opératoire professionnel qui sont les plus relevés dans le discours des enseignants du groupe 1. Pour expliquer leur maintien dans le projet et leur désengagement à la fin du projet DUNE-DESIR, les motifs d'engagement les plus identifiés dans le discours des enseignants du groupe 2 sont les motifs dérivatif et opératoire professionnel. Les motifs d'engagement qui semblent expliquer le maintien des enseignants après le projet DUNE-DESIR sont : les motifs opératoire professionnel et socio-affectif. À ce stade de l'analyse, les résultats montrent, dans le cadre de cette étude, que les motifs opératoire professionnel et socio-affectif influenceraient positivement l'engagement et le maintien des enseignants dans et après le projet DUNE-DESIR. À l'inverse, les motifs économique,

dérivatif et prescrit influenceraient négativement le maintien des enseignants à la fin du projet DUNE-DESIR.

Regardons à présent l'évolution des motivations des enseignants des deux groupes tout au long du projet DUNE-DESIR dans la figure 16 (ci-dessous). Cette figure montre que les motivations qui semblent expliquer en partie l'engagement initial des enseignants du groupe 1, au regard du cadre théorique intégrateur constitué pour cette recherche, sont des motivations principalement autonomes : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Les motivations des enseignants du groupe 2 semblent partagées entre des motivations autonomes et contrôlées, puisque la motivation la plus identifiée dans leur discours est la motivation extrinsèque par régulation identifiée suivie de près par la motivation extrinsèque par régulation externe. Les motivations qui expliquent le maintien des enseignants du groupes 1 dans le projet DUNE-DESIR sont les mêmes qu'au début du projet : les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée, alors que c'est la motivation extrinsèque par régulation externe qui est la plus relevée dans le discours des enseignants du groupe 2 suivie de la motivation intrinsèque. Pour expliquer leur maintien après le projet DUNE-DESIR, ce sont les motivations extrinsèque par régulation identifiée et la motivation intrinsèque qui sont les plus identifiées dans le discours des enseignants du groupe 1. En d'autres termes, les résultats montrent, dans le cadre de cette étude, que les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée influencent positivement l'engagement et le maintien des enseignants dans et après le projet DUNE-DESIR. À l'inverse, la motivation extrinsèque par régulation externe influencerait négativement le maintien des enseignants à la fin du projet DUNE-DESIR.

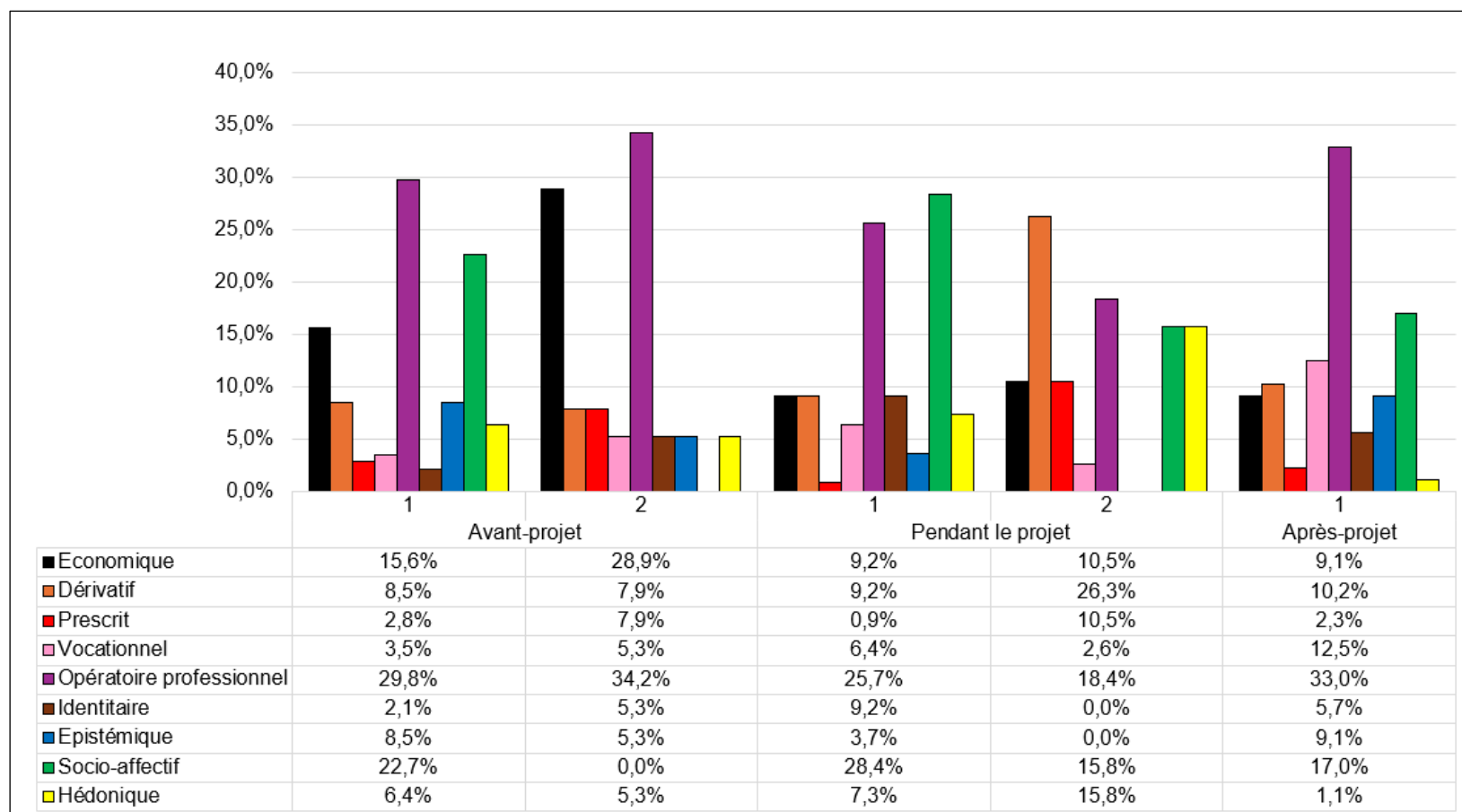


Figure 15. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement des enseignants du groupe 1 et du groupe 2 tout au long du projet DUNE-DESIR

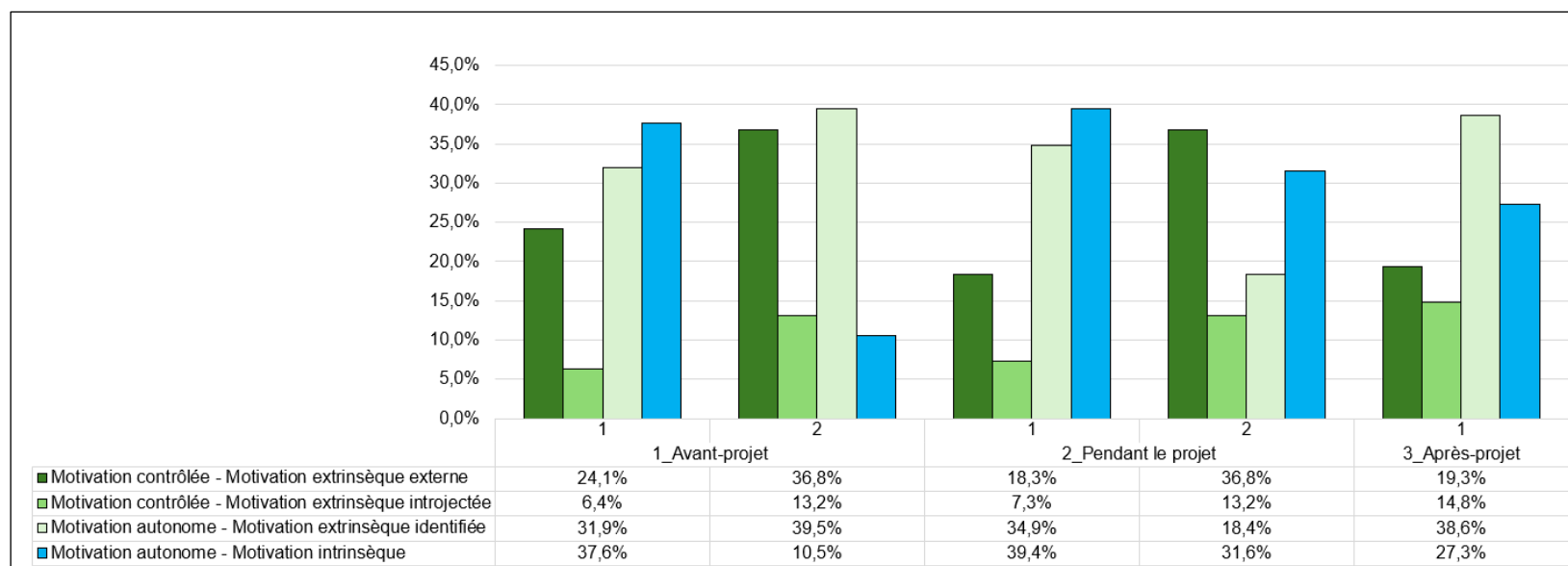


Figure 16. Graphique présentant l'évolution des motivations des enseignants du groupe 1 et du groupe 2 tout au long du projet DUNE-DESIR

.2.2. Les hommes versus les femmes

Cinq hommes et cinq femmes ont participé à cette recherche. Parmi eux, un homme et une femme ont arrêté de s'engager après le projet DUNE-DESIR. L'annexe 18 présente le tableau comparatif entre les hommes (H) et les femmes (F).

.2.2.1. L'avant-projet

Pour expliquer leur engagement initial dans le projet DUNE-DESIR, les hommes relèveraient plus de motifs économique (H : 26% et F : 13.2%) que les femmes. Plus spécifiquement, les hommes semblent davantage expliquer leur engagement initial grâce aux différents financements alloués par le projet DUNE-DESIR que les femmes.

Les femmes relèveraient, quant à elles, plus les motifs socio-affectif (F : 18.9% et H : 16.4%), épistémique (F : 9.4% et H : 5.5%), hédonique (F : 7.5% et H : 4.1%), vocationnel (F : 4.7% et H : 2.7%) et identitaire (F : 3.8% et H : 1.4%), pour expliquer leur engagement initial dans le projet. Au niveau du motif socio-affectif, elles soulèveraient davantage le souhait de collaborer avec leurs collègues et avec les étudiants. Au niveau épistémique, les femmes souligneraient notamment qu'elles recherchent de la nouveauté. Au niveau hédonique, elles relèveraient plus de plaisir que les hommes à s'engager dans le projet DUNE-DESIR. Au niveau vocationnel, elles mentionneraient tout autant le souhait d'obtenir une reconnaissance symbolique que d'élargir plus largement le projet de transformation pédagogique à une plus grande échelle. Enfin, au niveau identitaire, elles relèveraient que leurs caractéristiques identitaires contribuent à leur engagement dans le projet.

Les motifs opératoire professionnel (H : 31.5% et F : 30.2%), dérivatif (F : 8.5% et H : 8.2%) et prescrit (H : 4.1% et F : 3.8%) semblent être relevés de la même façon par les hommes et les femmes.

Globalement, les hommes semblent avoir une plus grande motivation extrinsèque par régulation externe (H : 34.2% et F : 21.7%) que les femmes. À l'inverse, les femmes semblent avoir une plus grande motivation intrinsèque (F : 35.8% et H : 26%). Les femmes auraient donc une plus grande motivation autonome (69.8%) que les hommes (58.9%).

.2.2.2. Le pendant projet

Pour expliquer le maintien de leur engagement dans le projet DUNE-DESIR, les hommes relèveraient plus les motifs opératoire professionnel (H : 27.8% et F : 20%), économique (H : 13.9% et F : 5.3%) et épistémique (H : 4.2% et F : 1.3%) que les femmes. Concernant, le motif opératoire professionnel, les hommes relèveraient qu'ils se saisissent de l'opportunité du projet DUNE-DESIR pour mettre en place leur projet de transformation pédagogique. Au niveau économique, ils souligneraient leur besoin d'accompagnement d'un conseiller pédagogique. Et au niveau épistémique, il semble que ce soit l'envie de mettre en place le projet de transformation pédagogique qui participe au maintien des hommes dans le projet.

En revanche, les femmes relèveraient plus les motifs hédonique (F : 14.7% et H : 4.2%), dérivatif (F : 14.7% et H : 12.5%) et identitaire (F : 9.3% et H : 4.2%) pour expliquer leur maintien dans le projet. Au niveau hédonique, elles expliqueraient davantage leur maintien grâce aux ressources mises à disposition pour réaliser leur projet et au plaisir qu'elles ont pour le réaliser. Au niveau dérivatif, elles soulèveraient la culture organisationnelle comme nuisible à leur maintien dans le projet. Enfin, au niveau identitaire, elles relèveraient que leurs caractéristiques identitaires contribuent à leur maintien dans le projet.

Les motifs socio-affectif (F : 25.3% et H : 25%), vocationnel (H : 5.6% et F : 5.3%) et prescrit (F : 4% et H : 2.8%) semblent être relevés de la même façon par les hommes et les femmes.

Les hommes semblent avoir de plus importantes motivations extrinsèques par régulations identifiées (H : 31.9% et F : 29.3%) et externe (H : 26.4% et F : 20%) que les femmes. Les femmes, quant à elles, semblent avoir une plus grande motivation intrinsèque (F : 41.3% et H : 33.3%). Les femmes et les hommes semblent avoir une plus grande motivation autonome à cette phase, cependant la motivation autonome des femmes (70.7%) est toujours plus importante que celle des hommes (65.3%).

.2.2.3. L'après-projet

Pour expliquer le maintien de leur engagement après le projet DUNE-DESIR, les hommes relèveraient plus de motifs dérivatif (H : 11.4% et F : 9.4%) et épistémique (H : 20% et F : 1.9%). Les hommes semblent être les seuls à relever les motifs prescrit (5.7%) et hédonique (2.9%) pour expliquer leur maintien après le projet. Au niveau du motif dérivatif, ils souligneraient que c'est principalement leur insatisfaction des programmes existants qui favorise leur maintien après le projet. Au niveau épistémique, ils relèveraient que l'envie et la recherche de nouveauté sont leurs principales motivations pour continuer à maintenir leur projet de transformation pédagogique après le projet DUNE-DESIR.

Les femmes, quant à elles, relèveraient davantage que les hommes, les motifs opératoire professionnel (F : 35.8% et H : 28.6%), socio-affectif (F : 20.8% et H : 11.4%), économique (F : 11.3% et H : 5.7%) et identitaire (F : 7.5% et H : 2.9%). Au niveau du motif opératoire professionnel, elles souligneraient surtout leur souhait d'être plus efficaces et efficientes dans leurs pratiques pédagogiques, de s'adapter aux différents changements (de l'environnement de travail, de pratiques, du public étudiant, etc.) et d'améliorer l'apprentissage des étudiants. Pour le motif socio-affectif, elles expliqueraient davantage leur maintien après le projet avec la collaboration avec les collègues. Au niveau économique, elles souligneraient leur souhait de continuer à travailler avec un conseiller pédagogique. Enfin au niveau identitaire, les femmes relèveraient que leurs caractéristiques identitaires les amènent à maintenir leur engagement après le projet.

Le motif vocationnel (F : 13.2% et H : 11.4%) semble être relevé de la même façon par les hommes et les femmes.

Dans cette phase, les hommes semblent avoir de plus importantes motivations intrinsèque (H : 34.3% et F : 22.6%) et extrinsèque par régulation introjectée (H : 17.1% et F : 13.2%) que les femmes, alors que les femmes semblent avoir de plus importantes motivations extrinsèques par régulations identifiée (F : 43.4% et H : 31.4%) et externe (F : 20.8% et H : 17.1%) que les hommes. La motivation autonome semble être équivalente chez les hommes et les femmes (environ 66%) pour expliquer leur maintien dans leur projet de transformation pédagogique après le projet DUNE-DESIR.

La figure 17 (ci-dessous) présente l'évolution des motifs d'engagement des hommes et des femmes dans le projet DUNE-DESIR. Cette figure souligne que les motifs opératoire professionnel, socio-affectif et économique sont les principaux motifs d'engagement identifiés dans le discours des femmes pour expliquer leur engagement dans le projet DUNE-DESIR. Les principaux motifs d'engagement identifiés dans le discours des hommes sont les motifs opératoire professionnel, économique et socio-affectif. Pour expliquer leur maintien dans le projet DUNE-DESIR, ce sont les motifs socio-affectif, opératoire professionnel, suivis des motifs dérivatif et hédonique qui semblent les plus relevés dans le discours des femmes. Pour expliquer leur maintien dans le projet, les motifs d'engagement les plus identifiés dans le discours des hommes sont : les motifs opératoire professionnel, socio-affectif et économique, suivis de près par le motif dérivatif. Les motifs d'engagement qui semblent expliquer le maintien des femmes après le projet DUNE-DESIR sont : les motifs opératoire professionnel et socio-affectif. Alors que chez les hommes, ce sont les motifs opératoire professionnel et épistémique. À ce stade de l'analyse, les résultats montrent, dans le cadre de cette étude, que le motif économique explique davantage l'engagement et le maintien des hommes dans le projet DUNE-DESIR. De même, pour le motif épistémique qui est davantage relevé chez les hommes pour expliquer non seulement le maintien de leur engagement dans le projet, mais surtout leur

maintien après le projet DUNE-DESIR. À l'inverse, le motif identitaire est davantage relevé par les femmes pour expliquer leur engagement et leur maintien tout au long du projet. De même, le motif hédonique est davantage identifié chez les femmes pour expliquer leur engagement et leur maintien dans le projet.

Regardons à présent l'évolution des motivations des enseignants et des enseignantes tout au long du projet DUNE-DESIR dans la figure 18 (ci-dessous). Cette figure relève que les motivations qui semblent expliquer en partie l'engagement initial des femmes, au regard du cadre théorique intégrateur constitué pour cette recherche, sont des motivations principalement autonomes : la motivation intrinsèque, suivie de près par la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Les motivations des hommes semblent plus partagées entre des motivations contrôlées et autonomes, puisque la motivation la plus identifiée dans leur discours est la motivation extrinsèque par régulation externe (motivation contrôlée) suivie de près par les motivations extrinsèque par régulation identifiée et intrinsèque (motivations autonomes). Les motivations qui expliquent le maintien des femmes et des hommes dans le projet DUNE-DESIR sont : les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée. Pour expliquer leur maintien après le projet DUNE-DESIR, ce sont les motivations extrinsèque par régulation identifiée et la motivation intrinsèque, suivies de près par la motivation extrinsèque par régulation externe qui sont le plus identifiées dans le discours des femmes. Alors que ce sont les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée pour les hommes. En d'autres termes, les résultats montrent, dans le cadre de cette étude, que les hommes semblent avoir une motivation plus partagée (contrôlée et autonome) pour expliquer leur engagement initial que les femmes (motivation autonome principalement). Cependant, les hommes et les femmes partagent ensuite une même dynamique motivationnelle dans et après le projet DUNE-DESIR.

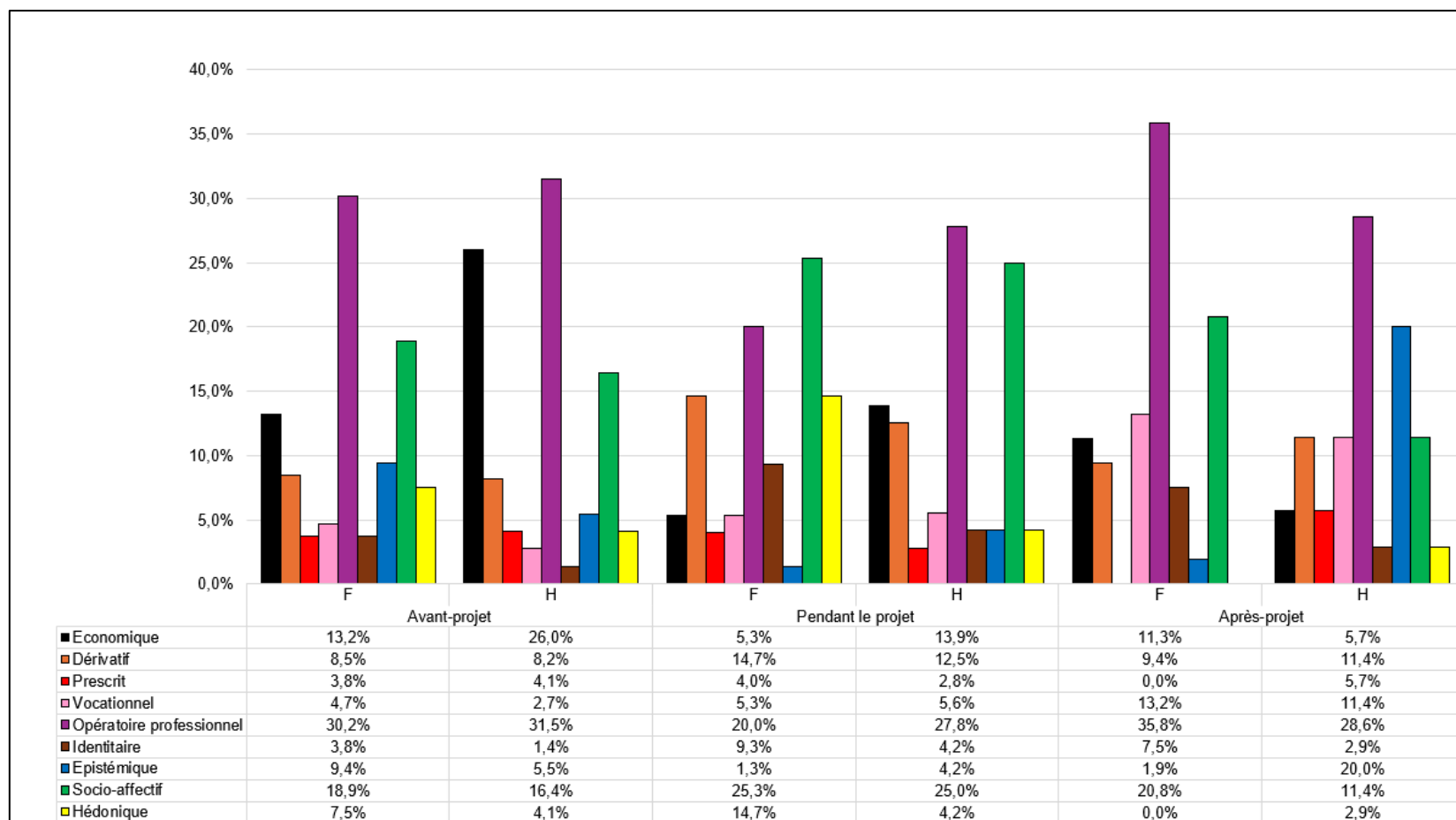


Figure 17. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement des hommes et des femmes tout au long du projet DUNE-DESIR

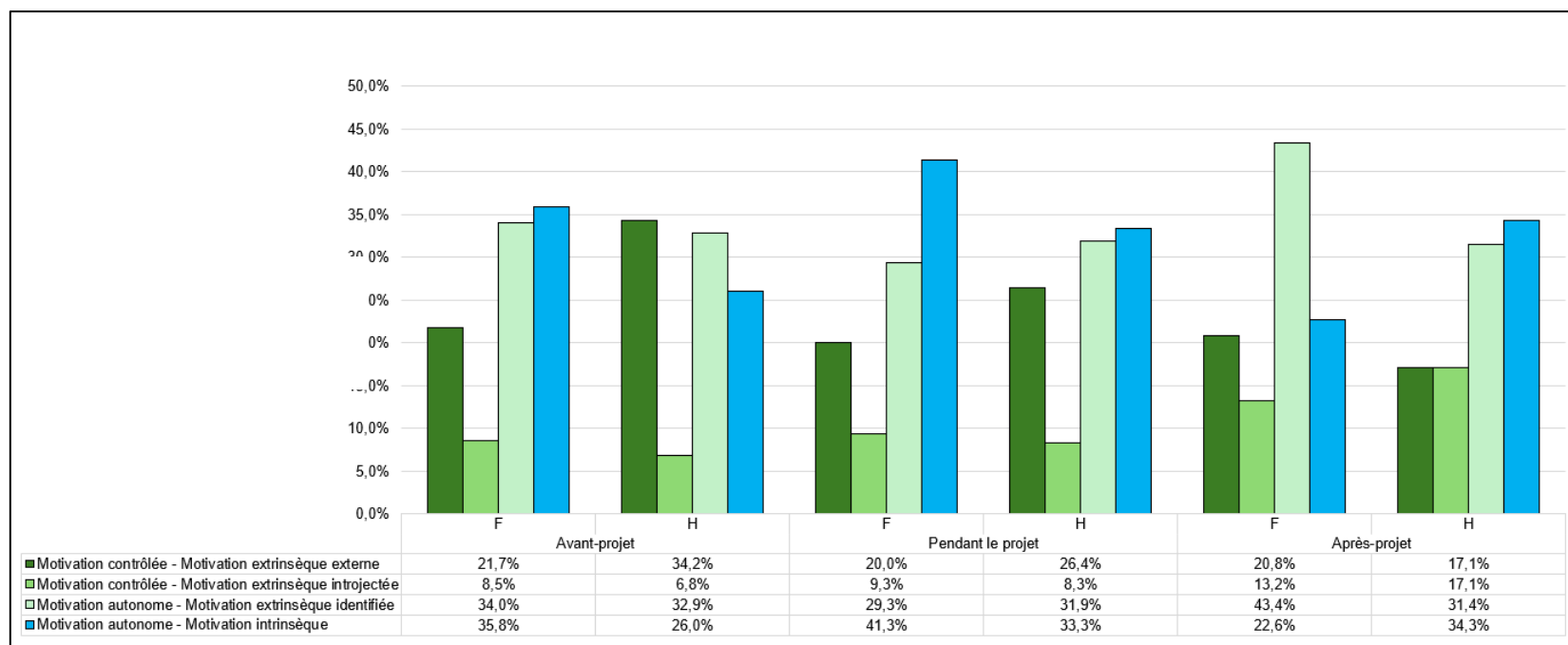


Figure 18. Graphique présentant l'évolution des motivations des hommes et des femmes tout au long du projet DUNE-DESIR

.2.3. L'âge des enseignants

Parmi les participants, quatre enseignants avaient entre 31-40 ans, deux enseignants entre 41-50 ans et quatre enseignants entre 51-60 ans. Les deux enseignants qui ont arrêté de s'engager dans le projet avaient entre 31-40 ans et 41-50 ans. L'annexe 19 présente le tableau comparatif en fonction de l'âge des enseignants.

.2.3.1. L'avant-projet

Pour expliquer leur engagement initial, les enseignants qui avaient entre 31-40 ans lors du dépôt du projet relèveraient plus le motif économique (32.3%) que les enseignants qui avaient entre 41-50 ans (18%), mais surtout que les enseignants qui avaient entre 51-60 ans (6%). Les enseignants de 31-40 ans ne relèveraient pas de motif identitaire pour expliquer leur engagement initial. Au niveau économique, les enseignants de 31-40 ans soulèveraient que les différents financements sont source d'engagement.

Les enseignants de 41-50 ans relèveraient plus le motif opératoire professionnel (34%) que les enseignants de 51-60 ans (25.4%), et le motif hédonique (8%) que les enseignants de 31-40 ans (3,2%). Plus spécifiquement, au niveau opératoire professionnel, ils chercheraient à intégrer les étudiants à la conception et à la mise en place de leur projet de transformation pédagogique. Au niveau hédonique, ils souligneraient le plaisir de questionner et transformer leurs pratiques pédagogiques et les ressources mises à disposition par le projet DUNE-DESIR propices à la transformation pédagogique.

Les enseignants de 51-60 ans relèveraient quant à eux plus les motifs socio-affectif (26.9%), dérivatif (10.4%), prescrit (6%), identitaire (4.5%) et vocationnel (4.5%) que les autres enseignants. Au niveau socio-affectif, les enseignants de 51-60 ans sou-

ligneraient davantage que la collaboration avec les collègues favorise leur engagement initial. Au niveau dérivatif, ces enseignants relèveraient qu'ils souhaitent sortir de leur zone de confort. Au niveau prescrit, ils soulèveraient qu'ils ont été influencés par des demandes explicites pour s'engager dans le projet DUNE-DESIR. Au niveau identitaire, ils mentionneraient que c'est leur que leurs caractéristiques identitaires qui ont influencé leur engagement dans le projet. Enfin, au niveau vocationnel, ils insisteraient surtout sur le souhait d'obtenir une reconnaissance symbolique.

Dans cette phase, les enseignants de 31-40 ans semblent avoir une plus grande motivation extrinsèque par régulation externe (40.3%) que les autres enseignants. Les enseignants de 41 - 50 ans semblent avoir une plus grande motivation extrinsèque par régulation identifiée (38%). Alors que les enseignants de 51-60 ans semblent avoir de plus importantes motivations intrinsèque (43.3%) et extrinsèque par régulation introjectée (10.4%). La motivation autonome semble être majoritaire chez l'ensemble des enseignants pour expliquer leur engagement initial, bien qu'elle soit plus importante chez les enseignants de 51-60 ans (73.1%) que les enseignants de 41-50 ans (68%) et de 31-40 ans (54.8%).

.2.3.2. Pendant projet

Pour expliquer leur maintien dans le projet, les enseignants qui avaient entre 31-40 ans lors du dépôt du projet relèveraient plus les motifs vocationnel (7.7%) et épistémique (5.8%) que les autres enseignants. Plus précisément, au niveau vocationnel, les enseignants de 31-40 ans souligneraient leur souhait d'ouvrir le projet vers une plus grande envergure. Au niveau épistémique, ils mentionneraient l'envie de mettre en place leur projet de transformation pédagogique.

Les enseignants de 41-50 ans relèveraient quant à eux plus les motifs dérivatif (28.6%), hédonique (14.3%) et prescrit (8.6%) que les autres enseignants. Plus spécifiquement, au niveau dérivatif, ils insisteraient sur la culture organisationnelle qui semble nuire à leur maintien dans le projet. Au niveau hédonique, ils souligneraient

le plaisir de maintenir leur engagement dans le projet DUNE-DESIR. Enfin au niveau prescrit, ils relèveraient l'influence des demandes explicites sur leur maintien dans le projet.

Quant aux enseignants de 51-60 ans, ils mentionneraient plus les motifs opératoire professionnel (28.3%), socio-affectif (28.3%), identitaire (13.3%) et économique (11.7%) pour expliquer leur maintien dans le projet. Plus précisément, au niveau opératoire professionnel, ils souligneraient le fait de s'adapter au contexte. Au niveau socio-affectif, ils relèveraient que la collaboration avec les collègues concourt à leur maintien dans le projet. Au niveau identitaire, ils soulèveraient que leurs caractéristiques identitaires les aident dans leur maintien dans le projet. Enfin, au niveau économique, ils identifieraient l'accompagnement pédagogique comme source d'engagement.

Dans cette phase, les enseignants de 41-50 ans semblent avoir de plus importantes motivations extrinsèques par régulations externe (34.3%) et introjectée (14.3%) que les autres enseignants. Les enseignants de 51-60 ans semblent avoir une plus grande motivation extrinsèque par régulation identifiée (41.7%). La motivation intrinsèque semble être relevée autant chez l'ensemble des enseignants (entre 36.5% pour les enseignants de 31-40 ans et 38.3% pour les enseignants de 51-60 ans). La motivation autonome semble être majoritairement présente chez les enseignants de 51-60 ans (80%) et de 31-40 ans (65.4%) pour expliquer leur maintien dans le projet DUNE-DESIR. Toutefois, elle représenterait uniquement 51.4% pour les enseignants de 41-50 ans. La motivation autonome semble avoir augmentée dans cette phase pour les enseignants de 31-40 ans et de 51-60 ans, mais aurait diminué pour les enseignants de 41-50 ans.

.2.3.3. Après-projet

Pour expliquer leur maintien après le projet DUNE-DESIR, les enseignants qui avaient entre 31-40 ans relèveraient plus les motifs opératoire professionnel (40%)

et épistémique (15%). Ils sont les seuls à relever les motifs prescrit (10%) et hédonique (5%). Au niveau opératoire professionnel, ils souhaiteraient être plus efficaces et efficaces dans leurs pratiques pédagogiques. Au niveau épistémique, les enseignants de 31-40 ans relèveraient qu'ils cherchent à apprendre de nouvelles choses.

Les enseignants de 41-50 ans mentionneraient plus les motifs économique (20.7%), dérivatif (17.2%) et identitaire (13.8%) que les autres enseignants, en particulier ceux de 31-40 ans qui ne relèveraient aucun motif dérivatif et identitaire. Au niveau économique, les enseignants de 41-50 ans souligneraient qu'ils souhaitent continuer à être accompagné par un conseiller pédagogique. Au niveau dérivatif, ils soulèveraient leur insatisfaction des programmes existants qui les amène à maintenir leur projet de transformation pédagogique après le projet DUNE-DESIR. Au niveau identitaire, ils expliqueraient que leurs caractéristiques identitaires contribuent à leur maintien après le projet.

Les enseignants de 51-60 ans souligneraient, quant à eux, plus les motifs socio-affectif (25.6%) et vocationnel (15.4%) que l'ensemble des enseignants. Au niveau socio-affectif, les enseignants de 51-60 ans relèveraient qu'ils souhaitent continuer à collaborer avec leurs collègues. Au niveau vocationnel, ils mentionneraient qu'ils veulent déployer plus largement leur projet de transformation pédagogique.

Les enseignants de 31-40 ans semblent avoir une plus grande motivation extrinsèque par régulation introjectée (25%) que les autres enseignants. À l'inverse, les enseignants de 41-50 ans semblent avoir de plus importantes motivations extrinsèques par régulations identifiée (44.8%) et externe (37.9%). Les enseignants de 51-60 ans semblent avoir, quant à eux, une plus grande motivation intrinsèque (38.5%). Dans cette phase, la motivation autonome augmenterait chez les enseignants de 31-40 ans (70%) et de 41-50 ans (55.2%), mais diminuerait chez les enseignants de 51-60 ans (71.8%).

La figure 19 (ci-dessous) présente l'évolution des motifs d'engagement des enseignants en fonction de leur âge. Cette figure souligne que les motifs opératoire professionnel et économique sont les principaux motifs d'engagement identifiés dans le discours des enseignants de 31-40 ans et de 41-50 ans pour expliquer leur engagement dans le projet DUNE-DESIR. Les principaux motifs d'engagement identifiés dans le discours des enseignants de 51-60 ans sont les motifs socio-affectif et opératoire professionnel. Pour expliquer leur maintien dans le projet DUNE-DESIR, ce sont les motifs opératoire professionnel et socio-affectif qui semblent les plus relevés dans le discours des enseignants de 31-40 ans et de 51-60 ans. Alors que pour expliquer leur maintien dans le projet, les motifs d'engagement les plus identifiés dans le discours des enseignants de 41-50 ans sont les motifs dérivatif et socio-affectif. Les motifs d'engagement qui semblent expliquer le maintien de l'ensemble des enseignants quel que soit leur âge après le projet DUNE-DESIR est : le motif opératoire professionnel. Pour les enseignants de 31-40 ans, ce motif est suivi des motifs vocationnel et épistémique *ex aequo*, pour ceux de 41-50 ans, le motif opératoire professionnel est suivi des motifs économique et dérivatif, et pour ceux de 51-60 ans, il est suivi des motif socio-affectif et vocationnel. À ce stade de l'analyse, les résultats montrent, dans le cadre de cette étude, que le motif socio-affectif est davantage relevé par les enseignants de 51-60 ans pour expliquer leur engagement et leur maintien tout au long du projet.

Regardons à présent l'évolution des motivations des enseignants en fonction de leur âge tout au long du projet DUNE-DESIR dans la figure 20 (ci-dessous). Les motivations qui semblent expliquer en partie l'engagement initial des enseignants de 31-40 ans, sont les motivations extrinsèques par régulations externe et identifiée. Alors que chez les enseignants de 41-50 ans, ce sont les motivations extrinsèque par régulation identifiée et intrinsèque. C'est l'inverse chez les enseignants de 51-60 ans, c'est d'abord la motivation intrinsèque qui semble expliquer leur engagement dans le projet, suivie de la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Les motivations qui expliquent le maintien des enseignants de 31-40 ans dans le projet DUNE-DESIR sont les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée, alors

que ce sont les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation externe pour des enseignants de 41-50 ans. Pour les enseignants de 51-60 ans ce sont les motivations extrinsèque par régulation identifiée et intrinsèque qui sont les plus identifiées dans leur discours. Pour expliquer leur maintien après le projet DUNE-DESIR, ce sont les motivations extrinsèque par régulation identifiée et intrinsèque qui sont les plus identifiées dans le discours des enseignants de 31-40 ans. Ce sont les motivations extrinsèques par régulations identifiée et externe dans le discours des enseignants de 41-50 ans. Enfin, ce sont les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée chez les enseignants de 51-60 ans. À ce stade de l'analyse, les résultats montrent, dans le cadre de cette étude, que la motivation extrinsèque par régulation externe semble influencer davantage l'engagement initial dans le projet DUNE-DESIR des enseignants de 31-40 ans. La motivation extrinsèque par régulation externe influencerait, cependant, davantage le maintien dans et après le projet des enseignants de 41-50 ans. À l'inverse, la motivation intrinsèque influencerait davantage l'engagement et le maintien tout au long du projet des enseignants de 51-60 ans.

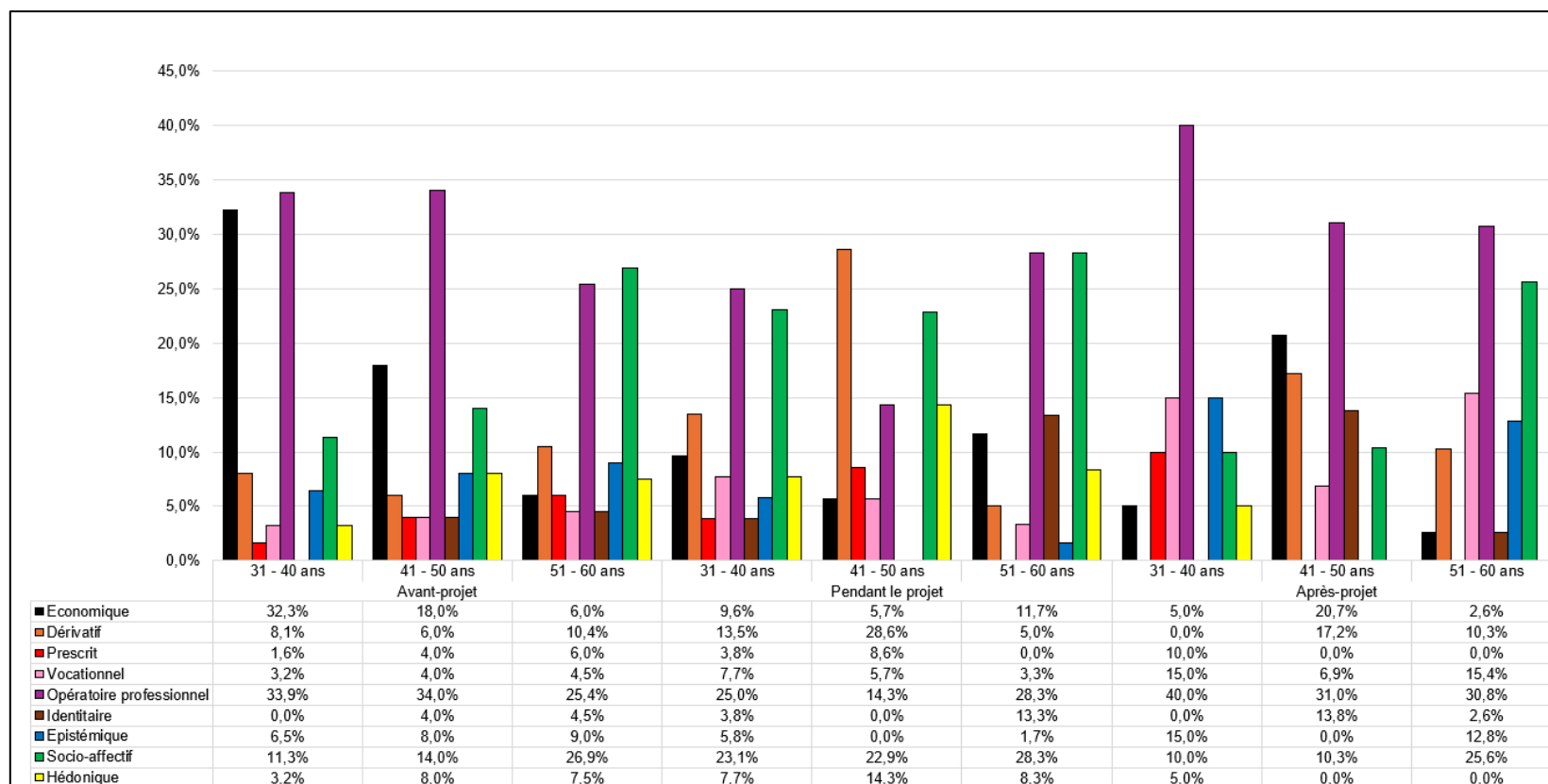


Figure 19. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de leur âge

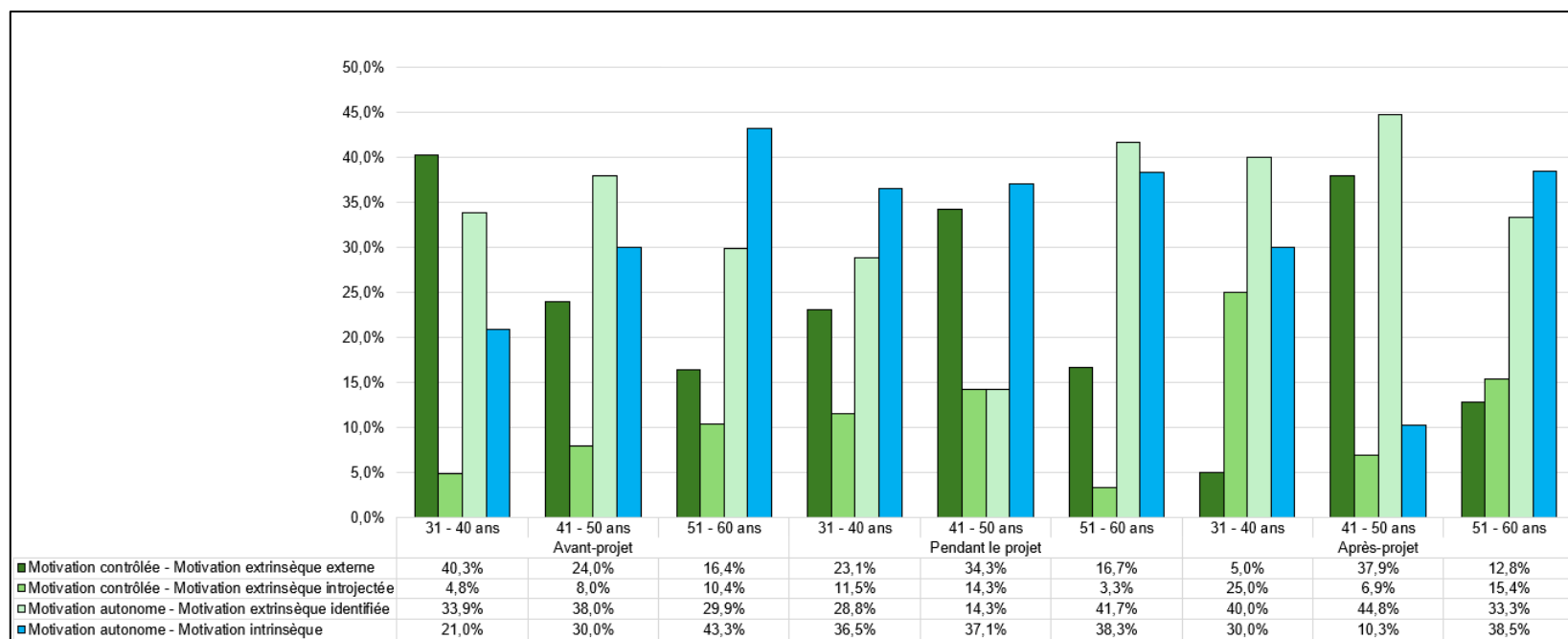


Figure 20. Graphique présentant l'évolution des motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de leur âge

.2.4. La discipline d'enseignement

Parmi les participants à notre recherche, quatre personnes enseignent en sciences humaines et sociales (SHS) et six en sciences et techniques (ST). Les deux enseignants qui ont arrêté de s'engager dans le projet enseignent en SHS. L'annexe 20 présente le tableau comparatif entre les enseignants en SHS et en ST.

.2.4.1. Avant-projet

Pour expliquer leur engagement initial, les enseignants en SHS relèveraient davantage les motifs économique (SHS : 26.5% et ST : 13.5%), prescrit (SHS : 7.4% et ST : 1.8%) et identitaire (SHS : 4.4% et ST : 1.8%) que les enseignants en ST. Au niveau économique, les enseignants en SHS mentionneraient que les différents financements favorisent leur engagement initial. Au niveau prescrit, les enseignants en SHS semblent s'engager dans le projet DUNE-DESIR pour suivre des demandes extérieures, qu'elles soient explicites ou implicites. Au niveau identitaire, les enseignants en SHS semblent avoir plus tendance à relever leurs caractéristiques identitaires comme explicatives de leur engagement initial dans le projet DUNE-DESIR.

Les enseignants en ST souligneraient quant à eux davantage les motifs opératoire professionnel (ST : 31.5% et SHS : 29.4%), socio-affectif (ST : 23.4% et SHS : 8.8%) et dérivatif (ST : 9.9% et SHS : 5.9%) que les enseignants en SHS. Au niveau opératoire professionnel, les enseignants en ST souhaiteraient intégrer les étudiants dans la conception de leur transformation pédagogique. Au niveau socio-affectif, ils relèveraient leur souhait de collaborer avec leurs collègues. Au niveau dérivatif, les enseignants en ST souligneraient qu'ils veulent sortir de leur zone de confort en transformant leurs pratiques.

Les motifs épistémique (ST : 8.1% et SHS : 7.4%), hédonique (ST : 6.3% et SHS : 5.9%) et vocationnel (SHS : 4.4% et ST : 3.6%) semblent être relevés de la même façon par les enseignants en SHS et en ST.

Les enseignants en SHS semblent avoir de plus importantes motivations extrinsèques par régulations externe (SHS : 32.4% et ST : 23.4%) et introjectée (SHS : 11.8% et ST : 5.4%) que les enseignants en ST. À l'inverse, les enseignants en ST semblent avoir plus une plus grande motivation intrinsèque (ST : 37.8% et SHS : 22.1%). La motivation extrinsèque par régulation identifiée semble être présente de la même façon chez l'ensemble des enseignants dans cette phase (33%). La motivation des enseignants en ST serait plus autonome (71.2%) que les enseignants en SHS (55.9%).

.2.4.2. Pendant projet

Dans cette phase de questionnement, les enseignants en SHS relèveraient plus les motifs dérivatif (SHS : 18.8% et ST : 9.6%), hédonique (SHS : 10.9% et ST : 8.4%) et prescrit (SHS : 6.3% et ST : 1.2%) que les enseignants en ST. Au niveau dérivatif, Bénédicte et Éric, les deux enseignants qui ont arrêté leur projet de transformation pédagogique après le projet DUNE-DESIR, ainsi qu'Oscar, souligneraient que la culture organisationnelle serait nuisible à leur engagement dans et à la fin du projet DUNE-DESIR. Pour Bénédicte et Éric, la culture organisationnelle semble être une raison de leur désengagement à la fin du projet DUNE-DESIR. Au niveau hédonique, le maintien de l'engagement des enseignants en SHS semble être impacté par l'organisation du projet DUNE-DESIR et le plaisir qu'elle leur a procuré. Au niveau prescrit, seuls Bénédicte et Éric relèveraient que ce sont des demandes extérieures qui les ont amenés à se désengager du projet de transformation pédagogique.

Les enseignants en ST relèveraient quant à eux plus les motifs socio-affectif (ST : 26.5% et SHS : 23.4%), identitaire (ST : 10.8% et SHS : 1.6%) et vocationnel (ST : 7.2% et SHS : 3.1%) que les enseignants en SHS. Au niveau socio-affectif, ils souligneraient leur souhait de continuer à collaborer avec leurs collègues. Au niveau identitaire, les enseignants en ST semblent être les seuls à relever que leurs caractéristiques identitaires concourent à leur maintien dans le projet DUNE-DESIR. Au

niveau vocationnel, ils relèveraient leur souhait d'ouvrir vers un projet de plus grande envergure.

Les motifs opératoire professionnel (ST : 24.1% et SHS : 23.4%), économique (ST : 9.6% et SHS : 9.4%) et épistémique (SHS : 3.1% et ST : 2.4%) semblent être relevés de la même façon par les enseignants en SHS et en ST.

Les enseignants en SHS auraient une plus grande motivation extrinsèque par régulation externe (SHS : 28.1% et ST : 19.3%). À l'inverse, les enseignants en ST auraient une plus grande motivation extrinsèque par régulation identifiée (ST : 34.9% et SHS : 25%). Les motivations intrinsèque (37%) et extrinsèque par régulation introjectée (9%) semblent être présentes de la même façon chez l'ensemble des enseignants, dans cette phase. Ici, la motivation autonome semble expliquer un peu plus le maintien des enseignants que leur engagement initial dans le projet DUNE-DESIR : les enseignants en ST (72.3%) semblent avoir une plus grande motivation autonome que les enseignants en SHS (62.5%), bien que la motivation autonome de ces derniers ait plus augmenté dans cette phase que les autres enseignants en ST.

.2.4.3. Après-projet

Les enseignants en SHS, Alain et Oscar, relèveraient davantage les motifs économique (SHS : 11.8% et ST : 8.5%) et épistémique (SHS : 11.8% et ST : 8.5%) pour expliquer leur maintien après le projet que les enseignants en ST. Les enseignants en SHS semblent être les seuls à relever les motifs prescrit (11.8%) et hédonique (5.9%) pour expliquer le maintien du projet à la fin de DUNE-DESIR. Au niveau économique, ils souligneraient l'intérêt des financements pour maintenir leur projet de transformation pédagogique. Au niveau épistémique, Oscar relèverait l'apprentissage qui ressort de l'expérience de DUNE-DESIR pour maintenir son projet de transformation pédagogique à la fin de celui-ci.

Les enseignants en ST relèveraient davantage le motif opératoire professionnel (ST : 35.2% et SHS : 23.5%) pour expliquer leur maintien après le projet DUNE-DESIR que les enseignants en SHS. Les enseignants en ST semblent être les seuls à relever le motif dérivatif (12.7%) pour expliquer le maintien de leur projet de transformation pédagogique à la fin de DUNE-DESIR. Au niveau opératoire professionnel, ils souligneraient leur souhait d'être plus efficaces et efficaces dans leur travail.

Les motifs socio-affectif (SHS : 17.6% et ST : 16.9%), vocationnel (ST : 12.7% et SHS : 11.8%) et identitaire (SHS : 5.9% et ST : 5.6%) semblent être relevés de la même façon par les enseignants en SHS et en ST.

Les enseignants en SHS semblent avoir de plus importantes motivations intrinsèque (SHS : 35.3% et ST : 25.4%) et extrinsèque par régulation introjectée (SHS : 23.5% et ST : 12.7%) que les enseignants en ST. Les enseignants en ST semblent avoir quant à eux de plus importantes motivations extrinsèques par régulations identifiées (ST : 40.8% et SHS : 29.4%) et externe (ST : 21.1% et SHS : 11.8%). La motivation autonome expliquerait en majorité le maintien des enseignants en SHS et en ST à la fin du projet DUNE-DESIR. Cependant, les enseignants en ST semblent avoir une moins grande motivation autonome (66.2%) à cette phase, pourtant qui serait toujours supérieure à la motivation autonome des enseignants en SHS (64.7%) qui continuerait d'augmenter au fur et à mesure du projet DUNE-DESIR.

La figure 21 (ci-dessous) présente l'évolution des motifs d'engagement des enseignants en fonction de leur discipline d'enseignement. Cette figure illustre que les motifs opératoire professionnel et économique sont les principaux motifs d'engagement identifiés dans le discours des enseignants en SHS pour expliquer leur engagement dans le projet DUNE-DESIR. Les principaux motifs d'engagement identifiés dans le discours des enseignants en ST sont les motifs opératoire professionnel, socio-affectif et économique. Pour expliquer leur maintien dans le projet DUNE-DESIR, ce sont tout autant les motifs opératoire professionnel et socio-affectif, suivis du motif dérivatif qui semblent les plus relevés dans le discours des

enseignants en SHS. Pour expliquer leur maintien dans le projet, les motifs d'engagement les plus identifiés dans le discours des enseignants en ST sont le motif socio-affectif légèrement supérieur au motif opératoire professionnel. Les motifs d'engagement qui semblent expliquer le maintien des enseignants en SHS et en ST après le projet DUNE-DESIR sont : les motifs opératoire professionnel et socio-affectif. À ce stade de l'analyse, les résultats montrent, dans le cadre de cette étude, que le motif économique est davantage relevé par les enseignants en SHS pour expliquer leur engagement dans le projet DUNE-DESIR.

Regardons à présent l'évolution des motivations des enseignants en fonction de leur discipline d'enseignement dans la figure 22 (ci-dessous). Cette figure relève que les motivations qui semblent expliquer en partie l'engagement initial des enseignants en SHS, au regard du cadre théorique intégrateur constitué pour cette recherche, sont les motivations extrinsèque par régulations identifiées et externe. Les motivations des enseignants en ST semblent plus autonomes, puisque les motivations les plus relevées dans leur discours sont : la motivation intrinsèque suivie de près par la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Les motivations qui expliquent le maintien des enseignants en SHS dans le projet DUNE-DESIR sont : les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation externe, suivis de près par la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Alors que ce sont les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée pour les enseignants en ST. Enfin, pour expliquer leur maintien après le projet DUNE-DESIR, ce sont les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée, suivies de près par la motivation extrinsèque par régulation introjectée qui sont les plus identifiées dans le discours des enseignants en SHS. Alors que ce sont les motivations extrinsèque par régulation identifiée et intrinsèque, suivis de près par la motivation extrinsèque par régulation externe pour les enseignants en ST. En d'autres termes, les résultats de cette étude, relèvent que la motivation extrinsèque par régulation externe expliquerait davantage l'engagement initial et le maintien dans le projet des enseignants en SHS.

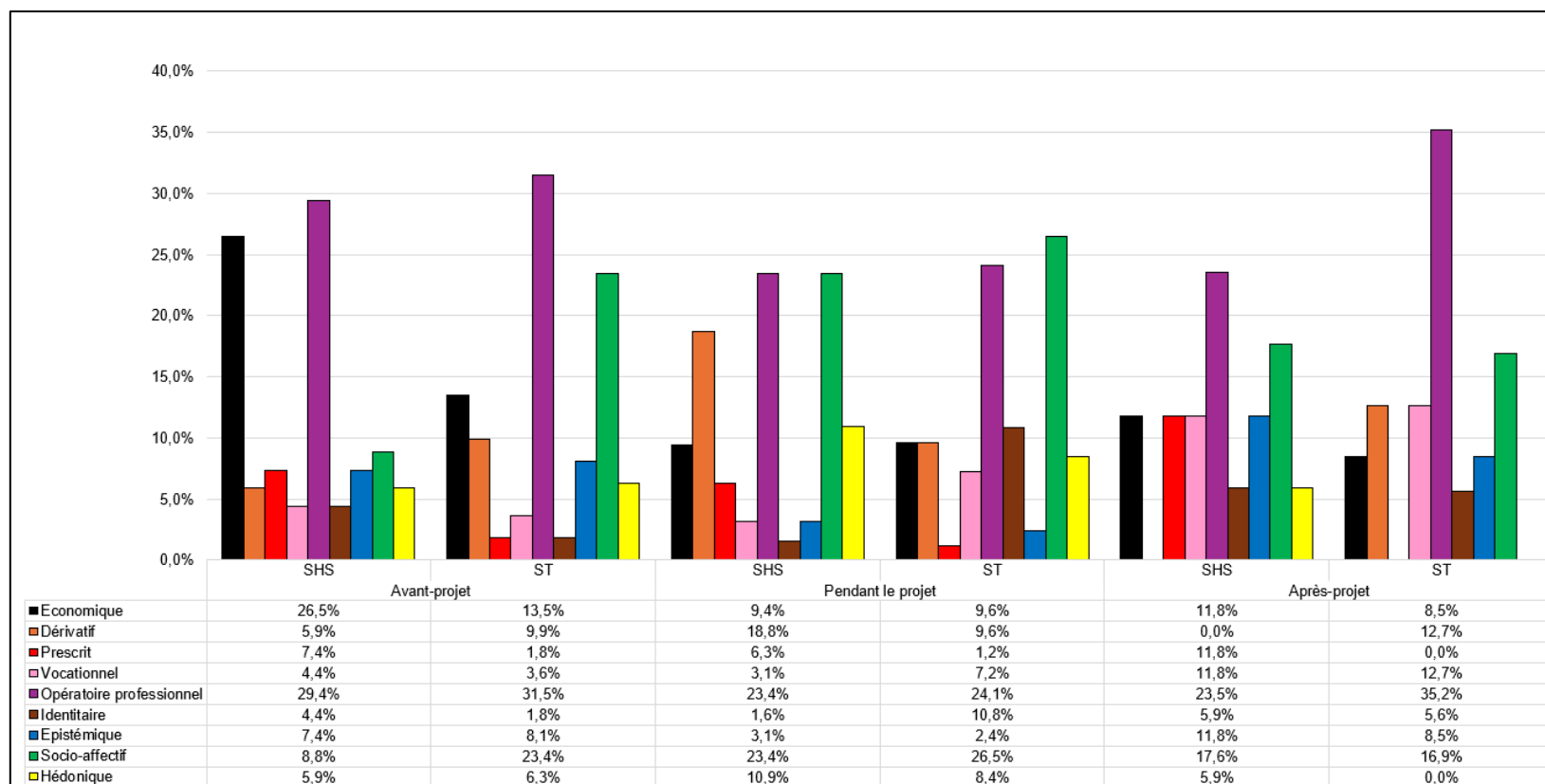


Figure 21. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de leur discipline d'enseignement

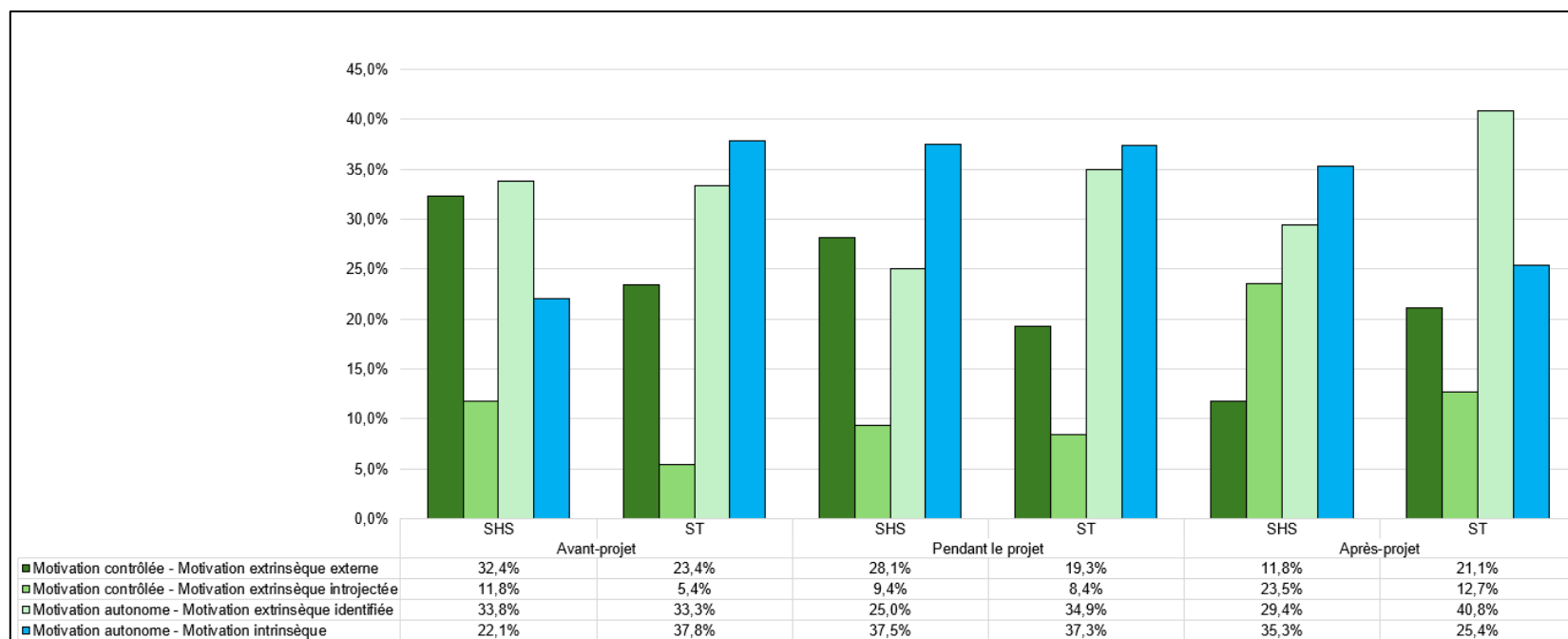


Figure 22. Graphique présentant l'évolution des motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de leur discipline d'enseignement

.2.5. L'ancienneté dans l'établissement

Parmi les participants à notre recherche, trois enseignants avaient entre 0 et 10 ans d'ancienneté dans leur établissement, quatre enseignants entre 11 et 20 ans et trois entre 21 et 30 ans. Les deux enseignants qui ont arrêté de s'engager dans le projet avaient entre 0 et 10 ans d'ancienneté. L'annexe 21 présente le tableau comparatif en fonction de l'ancienneté dans l'établissement des enseignants.

.2.5.1. Avant-projet

Pour expliquer leur engagement initial, les enseignants qui avaient entre 0 et 10 d'ancienneté dans leur établissement lors du dépôt du projet de transformation à l'AMI DUNE-DESIR, relèveraient plus les motifs économique (34.8%), opératoire professionnel (32.6%), prescrit (6.5%), identitaire (4.3%) et vocationnel (4.3%) que les autres enseignants. Les enseignants qui avaient entre 0 et 10 d'ancienneté dans leur établissement ne relèveraient pas le motif socio-affectif pour expliquer leur engagement initial dans DUNE-DESIR. Au niveau économique, les différents financements semblent participer à leur engagement dans le projet DUNE-DESIR. Au niveau opératoire professionnel, ils relèveraient qu'ils s'engagent dans DUNE-DESIR pour renouveler leurs pratiques. Au niveau prescrit, ces enseignants souligneraient qu'ils suivent des demandes explicites et implicites. Au niveau identitaire, ils soulèvent que leurs caractéristiques identitaires les ont amenés à s'engager dans le projet. Au niveau vocationnel, ils semblent que ces enseignants aient des ambitions de carrière pour s'engager dans le projet DUNE-DESIR.

Les enseignants qui avaient entre 11 et 20 ans d'ancienneté relèveraient davantage le motif dérivatif (9.3%) que les autres enseignants pour expliquer leur engagement initial. Au niveau dérivatif, ils souligneraient leur souhait de sortir de leur zone de confort.

Les enseignants qui avaient entre 21 et 30 ans d'ancienneté, relèveraient quant à eux plus les motifs socio-affectif (25.3%), épistémique (10.1%) et hédonique (7.6%) que les autres enseignants. Au niveau socio-affectif, ils mentionneraient que la collaboration avec les collègues est une raison d'engagement. Au niveau épistémique, ils semblent chercher de la nouveauté à travers leur engagement dans le projet DUNE-DESIR. Au niveau hédonique, ils manifesteraient un plaisir certain pour s'engager dans le projet.

Les enseignants qui avaient entre 0 et 10 ans d'ancienneté semblent avoir de plus importantes motivations extrinsèques par régulations externe (43.5%), identifiée (37%) et introjectée (10.9%) que les autres enseignants. Les enseignants qui avaient entre 21 et 30 ans d'ancienneté semblent avoir une plus grande motivation intrinsèque (43%) que les autres enseignants, surtout que les enseignants qui avaient entre 0 et 10 ans d'ancienneté (8.7%). La motivation autonome expliquerait majoritairement l'engagement initial des enseignants qui avaient entre 11 et 20 ans d'ancienneté (64.8%) et 21 et 30 ans d'ancienneté (77.2%). Cependant, c'est la motivation contrôlée qui expliquerait majoritairement l'engagement initial des enseignants qui avaient entre 0 et 10 ans d'ancienneté (54.3%).

.2.5.2. Pendant projet

Pour expliquer leur maintien dans le projet, les enseignants qui avaient entre 0 et 10 d'ancienneté, relèveraient plus les motifs dérivatif (23.3%), hédonique (16.3%) et prescrit (9.3%) que les autres enseignants. Cette tendance est à prendre avec précaution puisque les motifs dérivatif et prescrit semblent être relevés uniquement par les deux enseignants (Bénédicte et Éric) qui ont arrêté de s'engager après le projet DUNE-DESIR. Les enseignants qui avaient entre 0 et 10 d'ancienneté ne relèveraient pas de motif épistémique et identitaire pour expliquer leur engagement pendant le projet DUNE-DESIR. Au niveau dérivatif, Bénédicte et Éric souligneraient que la culture organisationnelle influencerait leur désengagement, et au niveau pres-

crit, que ce sont les demandes explicites qui ont influencé négativement leur maintien dans le projet. Pour autant, au niveau hédonique, les enseignants qui avaient entre 0 et 10 d'ancienneté, souligneraient qu'ils ont maintenu leur engagement pendant le projet DUNE-DESIR grâce en partie au plaisir qu'ils ont eu à y participer.

Les enseignants qui avaient entre 11 et 20 ans d'ancienneté relèveraient quant à eux plus les motifs socio-affectif (29.8%), opératoire professionnel (28.1%), économique (10.5%), vocationnel (7%) et épistémique (5.3%) que les autres enseignants. Au niveau socio-affectif, il semble que les échanges divers et variés entre les différents acteurs de l'institution aient influencé positivement leur maintien dans le projet DUNE-DESIR. Au niveau opératoire professionnel, ils souligneraient qu'ils ont profité de DUNE-DESIR pour transformer leurs pratiques pédagogiques. Au niveau économique, ils insisteraient sur l'accompagnement pédagogique comme facteur de maintien de l'engagement dans le projet. Au niveau vocationnel, les enseignants qui avaient entre 11 et 20 ans d'ancienneté soulèveraient leur souhait d'ouvrir vers un projet de plus grande envergure.

Les enseignants qui avaient entre 21 et 30 ans d'ancienneté relèveraient quant à eux plus le motif identitaire (14.9%) que les autres enseignants pour expliquer leur maintien dans le projet. Au niveau identitaire, ils souligneraient que leurs caractéristiques identitaires les amènent à maintenir leur engagement dans le projet DUNE-DESIR.

Dans cette phase, les enseignants qui avaient entre 0 et 10 ans d'ancienneté semblent avoir de plus importantes motivations extrinsèques par régulations externe (32.6%) et introjectée (11.6%) que les autres enseignants. Les enseignants qui avaient entre 11 et 20 ans d'ancienneté semblent avoir une plus grande motivation intrinsèque (38.6%). Les enseignants qui avaient entre 21 et 30 ans d'ancienneté semblent avoir de plus grande motivation extrinsèque par régulation identifiée (36.2%). La motivation autonome expliquerait davantage le maintien de l'engagement des enseignants qui avaient entre 0 et 10 ans d'ancienneté (55.8%) et 11 et

20 ans (71.9%) dans le projet DUNE-DESIR. Cependant, elle serait moins importante qu'à la phase précédente chez les enseignants qui avaient entre 21 et 30 ans d'ancienneté (74.5%) Elle resterait toutefois plus importante chez les enseignants qui avaient entre 21 et 30 ans d'ancienneté (74.9%) et plus faible chez les enseignants qui avaient entre 0 et 10 ans d'ancienneté (55.8%).

.2.5.3. Après-projet

Pour expliquer son maintien après le projet, Denise, la seule enseignante restante qui avait entre 0 et 10 ans d'ancienneté, relèverait plus les motifs opératoire professionnel (60%) et vocationnel (20%) que les autres enseignants. Au niveau opératoire professionnel, elle relèverait le souhait de rendre son travail plus intéressant en renouvelant ses pratiques d'enseignement en y intégrant le numérique par exemple, et d'être plus efficace et efficiente dans son travail. Au niveau vocationnel, elle soulignerait son souhait d'élargir le projet à une plus grande échelle.

Les enseignants qui avaient entre 11 et 20 ans d'ancienneté relèveraient quant à eux plus les motifs épistémique (20%) et dérivatif (11.4%) que les autres enseignants. Par ailleurs, les enseignants qui avaient entre 11 et 20 ans d'ancienneté semblent être les seuls à expliquer leur maintien après le projet avec les motifs prescrit (5.7%) et hédonique (2.9%). Au niveau épistémique, ils relèveraient qu'ils maintiennent leur engagement à la fin de DUNE-DESIR parce qu'ils cherchent de la nouveauté. Au niveau dérivatif, ils souligneraient qu'ils maintiennent leur projet puisqu'ils sont insatisfaits des programmes existants.

Les enseignants qui avaient entre 21 et 30 ans d'ancienneté relèveraient davantage les motifs socio-affectif (22.9%), économique (12.5%) et identitaire (6.4%) que les autres enseignants, notamment que l'enseignante (Denise) qui avait entre 0 et 10 ans d'ancienneté, qui ne relèverait aucun de ces trois motifs. Au niveau socio-affectif, les enseignants qui avaient entre 21 et 30 ans d'ancienneté mentionneraient leur souhait de (continuer à) collaborer avec leurs collègues. Au niveau économique, ils

relèveraient qu'ils souhaitent continuer à être accompagné par un conseiller pédagogique. Au niveau identitaire, ils souligneraient que leurs caractéristiques identitaires les ont influencées à maintenir leur engagement à la fin de DUNE-DESIR.

L'enseignante (Denise) qui avait entre 0 et 10 ans d'ancienneté semble avoir une grande motivation extrinsèque par régulation identifiée (60%). Elle n'aurait pas à cette phase de questionnement de motivation extrinsèque par régulation externe. Les enseignants qui avaient entre 11 et 20 ans d'ancienneté semblent avoir une plus grande motivation intrinsèque (34.3%) que les autres enseignants. À l'inverse, les enseignants qui avaient entre 21 et 30 ans d'ancienneté semblent avoir une plus grande motivation extrinsèque par régulation externe (22.9%). La motivation autonome serait cette fois-ci plus présente chez les enseignants qui avaient 11-20 ans d'ancienneté (65.7%) par rapport aux enseignants qui avaient entre 21 et 30 ans (64.6%). La motivation autonome de ces deux derniers groupes d'enseignants aurait diminué à cette phase.

La figure 23 (ci-dessous) présente l'évolution des motifs d'engagement des enseignants en fonction de leur ancienneté dans l'établissement. Cette figure relève que les motifs économique et opératoire professionnel sont les principaux motifs d'engagement identifiés dans le discours des enseignants qui avaient entre 0 et 10 ans d'ancienneté pour expliquer leur engagement dans le projet DUNE-DESIR. Les principaux motifs d'engagement identifiés dans le discours des enseignants qui avaient entre 11 et 30 ans d'ancienneté sont les motifs opératoire professionnel et socio-affectif. Pour expliquer leur maintien dans le projet DUNE-DESIR, ce sont les motifs dérivatif et opératoire professionnel qui semblent les plus relevés dans le discours des enseignants qui avaient entre 0 et 10 ans d'ancienneté. Alors que pour expliquer leur maintien dans le projet, les motifs d'engagement les plus identifiés dans le discours des enseignants qui avaient entre 11 et 30 ans d'ancienneté sont les motifs socio-affectif et opératoire professionnel. Le motif opératoire professionnel semble expliquer le maintien de l'ensemble des enseignants après le projet DUNE-DESIR quel que soit leur ancienneté dans l'établissement. Pour l'enseignant qui

avait entre 0 et 10 ans d'anciennetés, ce motif est suivi des motifs vocationnel et épistémique *ex aequo*, pour ceux de qui avaient entre 11 et 20 ans d'ancienneté, le motif opératoire professionnel est suivi du motif épistémique, et pour ceux qui avaient entre 21 et 30 ans d'ancienneté, il est suivi du motif socio-affectif. À ce stade de l'analyse, les résultats montrent, dans le cadre de cette étude, que le motif économique expliquerait davantage l'engagement initial des enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté dans le projet DUNE-DESIR.

Regardons à présent l'évolution des motivations des enseignants en fonction de leur ancienneté dans l'établissement dans la figure 24 (ci-dessous). Dans cette figure, les motivations qui semblent expliquer en partie l'engagement initial des enseignants qui avaient entre 0 et 10 ans d'ancienneté sont les motivations extrinsèques par régulations externe et identifiée. Alors que chez les enseignants qui avaient entre 11 et 30 ans d'ancienneté se sont les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée. Les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation externe expliquent le maintien des enseignants qui avaient moins de 10 ans d'ancienneté dans le projet DUNE-DESIR, alors que ce sont les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée pour des enseignants qui avaient entre 11 et 30 ans d'ancienneté. Pour expliquer leur maintien après le projet DUNE-DESIR, c'est la motivation extrinsèque par régulation identifiée qui a été plus fréquemment identifiée dans le discours de l'enseignante qui avait moins de 10 ans d'ancienneté. Ce sont les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée dans le discours des enseignants qui avaient entre 11 et 20 ans d'ancienneté. Enfin, c'est la motivation extrinsèque par régulation identifiée qui est le plus relevée dans le discours des enseignants qui avaient entre 21 et 30 ans d'ancienneté, suivie des motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation externe *ex aequo*. En d'autres termes, il semble que la motivation extrinsèque par régulation externe influence davantage l'engagement et le maintien dans le projet DUNE-DESIR des enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté. La motivation extrinsèque par régulation introjectée influencerait, par ailleurs, davantage le maintien de l'engagement de ces enseignants.

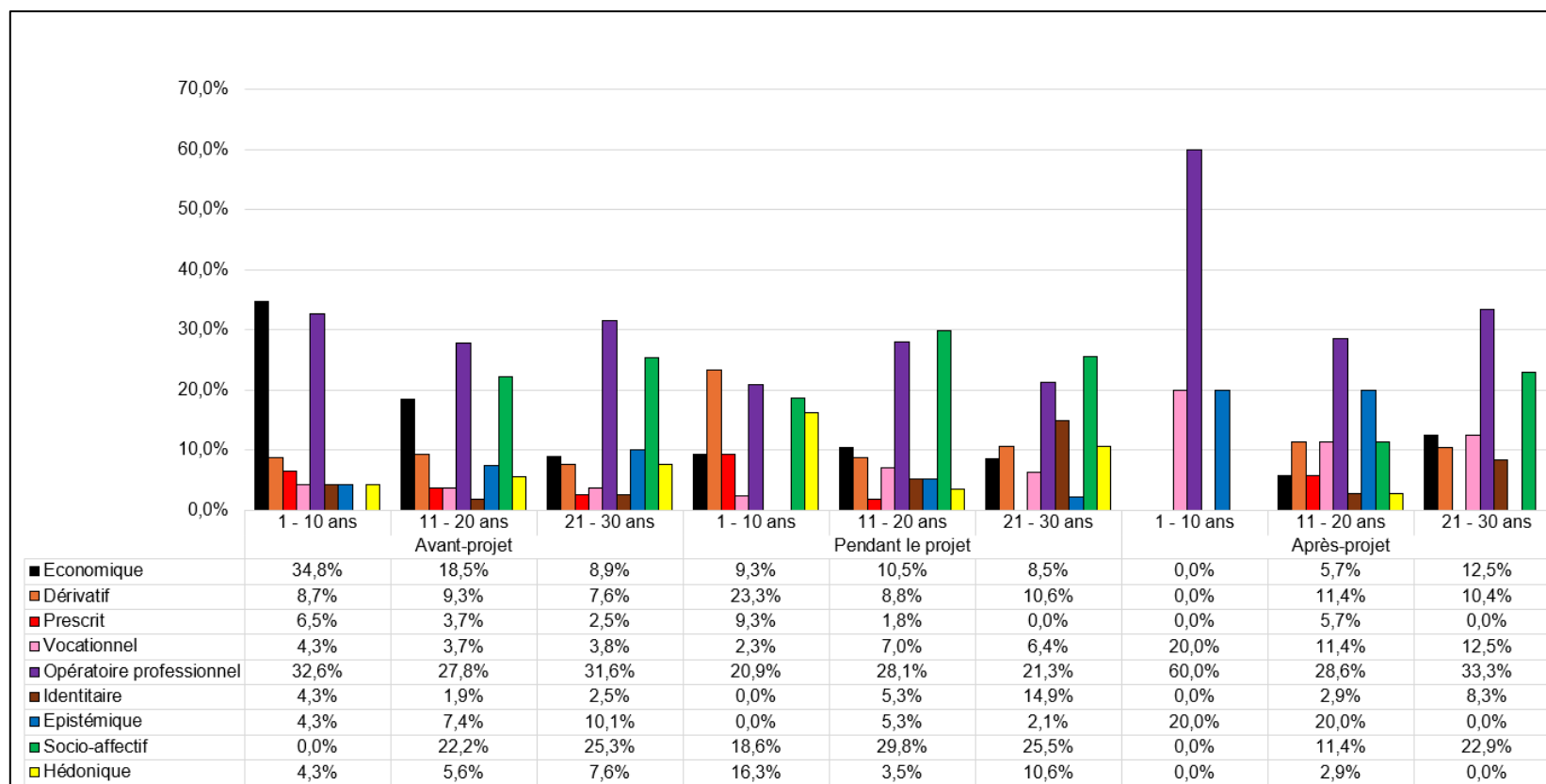


Figure 23. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de leur ancienneté dans l'établissement

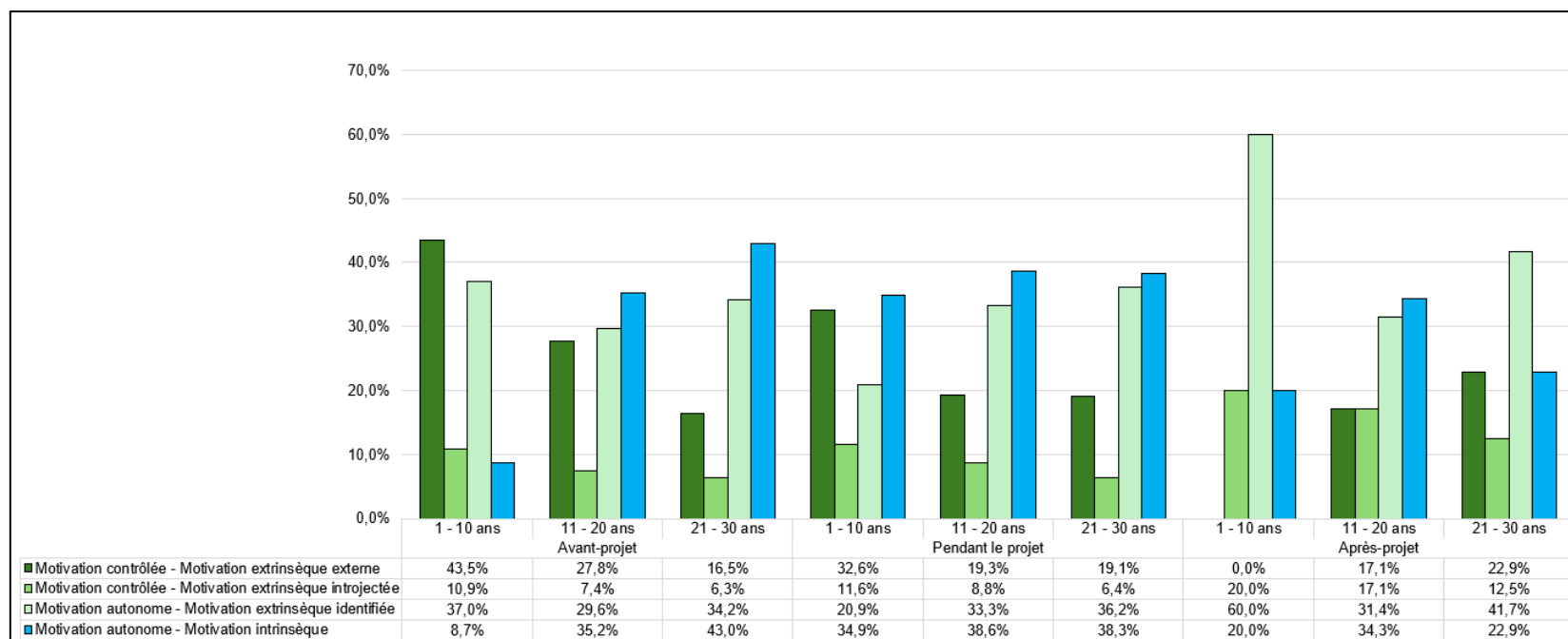


Figure 24. Graphique présentant l'évolution des motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de leur ancienneté dans l'établissement

.2.6. L'AMI

Il est proposé de comparer les résultats des enseignants selon qu'ils aient été retenus à l'AMI de 2017 ou de 2018, afin d'identifier l'influence éventuelle de l'AMI de 2017 sur l'engagement d'enseignants à l'AMI de 2018.

Parmi les participants à notre recherche, quatre enseignants ont été retenus à l'AMI de 2017 et six à l'AMI de 2018. Parmi eux, une enseignante retenue à l'AMI de 2017 et un enseignant retenu à l'AMI de 2018 ont arrêté de s'engager après le projet DUNE-DESIR. L'annexe 22 présente le tableau comparatif en fonction de l'AMI auquel ont été retenus les enseignants.

.2.6.1. Avant-projet

Pour expliquer leur engagement initial, les enseignants retenus à l'AMI de 2017 relèveraient plus les motifs socio-affectif (2017 : 23.9% et 2018 : 13.6%), dérivatif (2017 : 12% et 2018 : 4.6%) et hédonique (2017 : 7.6% et 2018 : 4.6%) que les enseignants retenus à l'AMI de 2018. Les enseignants retenus à l'AMI de 2017 seraient les seuls à relever le motif identitaire pour expliquer leur engagement initial. Au niveau socio-affectif, ils souligneraient qu'ils souhaitent collaborer avec leurs collègues. Au niveau dérivatif, ils relèveraient leur volonté de sortir de leur zone de confort et que la culture organisationnelle nuit à leur engagement. Au niveau hédonique, ils mettraient en avant le plaisir qu'ils cherchent à s'engager dans le projet DUNE-DESIR.

Les enseignants retenus à l'AMI de 2018 relèveraient quant à eux plus les motifs opératoire professionnel (2018 : 35.6% et 2017 : 26.1%) et économique (2018 : 29.9% et 2017 : 7.6%) que les enseignants retenus à l'AMI de 2017. Au niveau opératoire professionnel, les enseignants retenus à l'AMI de 2018 mentionneraient leur souhait d'intégration des étudiants dans la conception de leurs transformation pédagogique.

Au niveau économique, ils souligneraient leur souhait de bénéficier de l'accompagnement d'un conseiller pédagogique et des différents financements proposés par le projet pour concevoir et mettre en place leur projet de transformation pédagogique.

Les motifs épistémique (2017 : 8.7% et 2018 : 6.9%), prescrit (2017 : 4.3% et 2018 : 3.4%) et vocationnel (2017 : 4.3% et 2018 : 3.4%) semblent être relevés de la même façon par les enseignants retenus à l'AMI de 2017 et de 2018.

Les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 semblent avoir une plus grande motivation intrinsèque (2017 : 40.2% et 2018 : 23%). À l'inverse, les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018 semblent avoir de plus importantes motivations extrinsèques par régulations identifiées (2018 : 35.6% et 2017 : 31.5%) et externe (2018 : 34.5% et 2017 : 19.6%). La motivation extrinsèque par régulation introjectée semble être plus ou moins la même pour les enseignants retenus à l'AMI de 2017 (8.7%) et de 2018 (6.9%). Les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 semblent avoir une plus grande motivation autonome (71.7%) que les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018 (58.6%).

.2.6.2. Pendant projet

Pour expliquer leur maintien dans le projet, les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 relèveraient plus les motifs opératoire professionnel (2017 : 26.2% et 2018 : 22%), identitaire (2017 : 12.3% et 2018 : 2.4%) et prescrit (2017 : 6.2% et 2018 : 1.2%) que les enseignants retenus à l'AMI de 2018. Au niveau opératoire professionnel, les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 souligneraient leur souhait de s'adapter dans cette phase au contexte dans lequel ils sont. Au niveau identitaire, ils soulèveraient l'influence de leurs caractéristiques identitaires dans leur maintien dans le projet. Au niveau prescrit, ils relèveraient que des demandes extérieures influencent le maintien de leur engagement ou favorisent leur désengagement, comme c'est le cas pour Bénédicte qui s'est désengagée du projet.

Les enseignants retenus à l'AMI de 2018 relèveraient quant à eux plus de motifs socio-affectif (2018 : 28% et 2017 : 21.5%), dérivatif (2018 : 15.8% et 2017 : 10.8%) et économique (2018 : 13.4% et 2017 : 4.6%) que les enseignants retenus à l'AMI de 2017. Au niveau socio-affectif, ils souligneraient que la collaboration avec leurs collègues aide au maintien de leur engagement dans le projet, ainsi que les échanges entre les différents acteurs de l'institution. Au niveau dérivatif, que la culture organisationnelle les amènerait à maintenir leur engagement dans le projet afin de faire évoluer leurs pratiques. Au niveau économique, ils constateraient que l'accompagnement des conseillers pédagogiques participe à leur maintien dans le projet.

Les motifs hédonique (2018 : 9.8% et 2017 : 9.5%), vocationnel (2017 : 6.2% et 2018 : 4.9%) et épistémique (2017 : 3.1% et 2018 : 2.4%) semblent être relevés de la même façon par les enseignants retenus à l'AMI de 2017 et de 2018.

Les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 semblent avoir de plus importantes motivations extrinsèques par régulations identifiées (2017 : 38.5% et 2018 : 24.4%) et introjectées (2017 : 12.3% et 2018 : 6.1%) que les autres porteurs. Les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018 semblent avoir, quant à eux, de plus importantes motivations intrinsèques (2018 : 40.2% et 2017 : 33.8%) et extrinsèques par régulation externe (2018 : 29.3% et 2017 : 15.4%). La motivation autonome semble avoir augmenté dans cette phase : elle serait majoritaire chez l'ensemble des porteurs de projet, bien que toujours plus importante chez les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 (2017 : 72.3% et 2018 : 64.6%).

.2.6.3. Après-projet

Pour expliquer leur maintien à la fin du projet DUNE-DESIR, les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 relèveraient plus les motifs opératoire professionnel (2017 : 36.4% et 2018 : 31.8%), socio-affectif (2017 : 27.3% et 2018 : 7.6%) et vo-

cationnel (2017 : 27.3% et 2018 : 7.6%) que les autres porteurs. Au niveau opératoire professionnel, ils relèveraient qu'ils maintiennent leur projet de transformation pédagogique à la fin du projet DUNE-DESIR pour s'adapter aux changements divers et être plus efficaces dans leurs pratiques pédagogiques. Au niveau socio-affectif, ils souligneraient qu'ils souhaitent continuer à collaborer avec leurs collègues. Au niveau vocationnel, ils soulèveraient leur souhait d'élargir leur projet de transformation pédagogique à une plus grande échelle.

Pour expliquer leur maintien après le projet DUNE-DESIR, les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018 relèveraient plus le motif économique (2018 : 10.6% et 2017 : 4.5%). Les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018 seraient les seuls à expliquer leur maintien à la fin du projet DUNE-DESIR avec les motifs dérivatif (13.6%), épistémique (12.1%), prescrit (3%) et hédonique (1.5%). Au niveau économique, ils relèveraient leur souhait de continuer à bénéficier d'un accompagnement pédagogique pour concevoir et évaluer leurs pratiques pédagogiques. Au niveau dérivatif, ils constateraient que l'insatisfaction des programmes existants explique en partie le maintien de leur projet à la fin du DUNE-DESIR. Au niveau épistémique, ils souligneraient qu'ils recherchent de la nouveauté. Et au niveau hédonique, ils soulèveraient le plaisir procuré par l'implication dans le projet comme influençant leur maintien à la fin du projet DUNE-DESIR.

Le motif identitaire (2018 : 6.1% et 2017 : 4.5%) semble être relevé de la même façon par les enseignants retenus à l'AMI de 2017 et de 2018.

Les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 semblent avoir de plus importantes motivations extrinsèques par régulations identifiée (2017 : 40.9% et 2018 : 37.9%) et introjectée (2017 : 27.3% et 2018 : 10.6%). À l'inverse, les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018 semblent avoir une plus grande motivation extrinsèque par régulation externe (2018 : 24.2% et 2017 : 4.5%). La motivation intrinsèque semble être présente de la même façon (27.3%) chez les enseignants retenus à l'AMI de 2017 et de 2018. La motivation autonome aurait légèrement diminué dans cette

phase chez les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 (68.2%), alors qu'elle aurait augmenté chez les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018 (65.2%).

La figure 25 (ci-dessous) présente l'évolution des motifs d'engagement des enseignants. Cette figure relève que les motifs opératoire professionnel et socio-affectif sont les principaux motifs d'engagement identifiés dans le discours des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 pour expliquer leur engagement dans le projet DUNE-DESIR. Les principaux motifs d'engagement identifiés dans le discours des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018 sont les motifs opératoire professionnel et économique. Pour expliquer leur maintien dans le projet DUNE-DESIR, ce sont les motifs opératoire professionnel et socio-affectif, suivis du motif identitaire qui sont les plus fréquemment relevés dans le discours des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017. Pour expliquer leur maintien dans le projet, les motifs d'engagement les plus identifiés dans le discours des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018, sont les motifs socio-affectif, opératoire professionnel, suivis des motifs dérivatif et économique. Les motifs d'engagement qui semblent expliquer le maintien des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 après le projet DUNE-DESIR sont : le motif opératoire professionnel, suivi des motifs vocationnel et socio-affectif *ex aequo*. Alors que c'est le motif opératoire professionnel qui apparaît majoritairement dans le discours des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018 pour expliquer leur maintien après le projet DUNE-DESIR, suivi des motifs dérivatif et socio-affectif *ex aequo*. A ce stade de l'analyse, les résultats montrent, dans le cadre de cette étude, que le motif économique est davantage relevé par les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018 pour expliquer leur engagement et leur maintien tout au long du projet.

Regardons à présent l'évolution des motivations des enseignants en fonction de l'AMI auquel ils ont été retenus dans la figure 26 (ci-dessous). Cette figure relève que les motivations qui semblent expliquer en partie l'engagement initial des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017, au regard du cadre théorique intégrateur constitué pour cette recherche, sont les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée. Les motivations des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018

les plus relevées dans leur discours sont : la motivation extrinsèque par régulation identifiée suivie de près par la motivation extrinsèque par régulation externe. Les motivations qui expliquent le maintien des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 dans le projet DUNE-DESIR sont : les motivations extrinsèque par régulation identifiée et intrinsèque, alors que ce sont les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation externe pour les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018. Pour expliquer leur maintien après le projet DUNE-DESIR, ce sont les motivations extrinsèque par régulation identifiée et intrinsèque qui sont les plus identifiées dans le discours des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017 et de 2018. La motivation intrinsèque arrive *ex aequo* avec la motivation extrinsèque par régulation introjectée dans le discours des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2017. Alors que c'est la motivation extrinsèque par régulation externe qui suit la motivation intrinsèque chez les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018. En d'autres termes, au regard des résultats de cette étude, il semble que la motivation extrinsèque par régulation externe influence davantage l'engagement et le maintien des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018 tout au long de DUNE-DESIR.

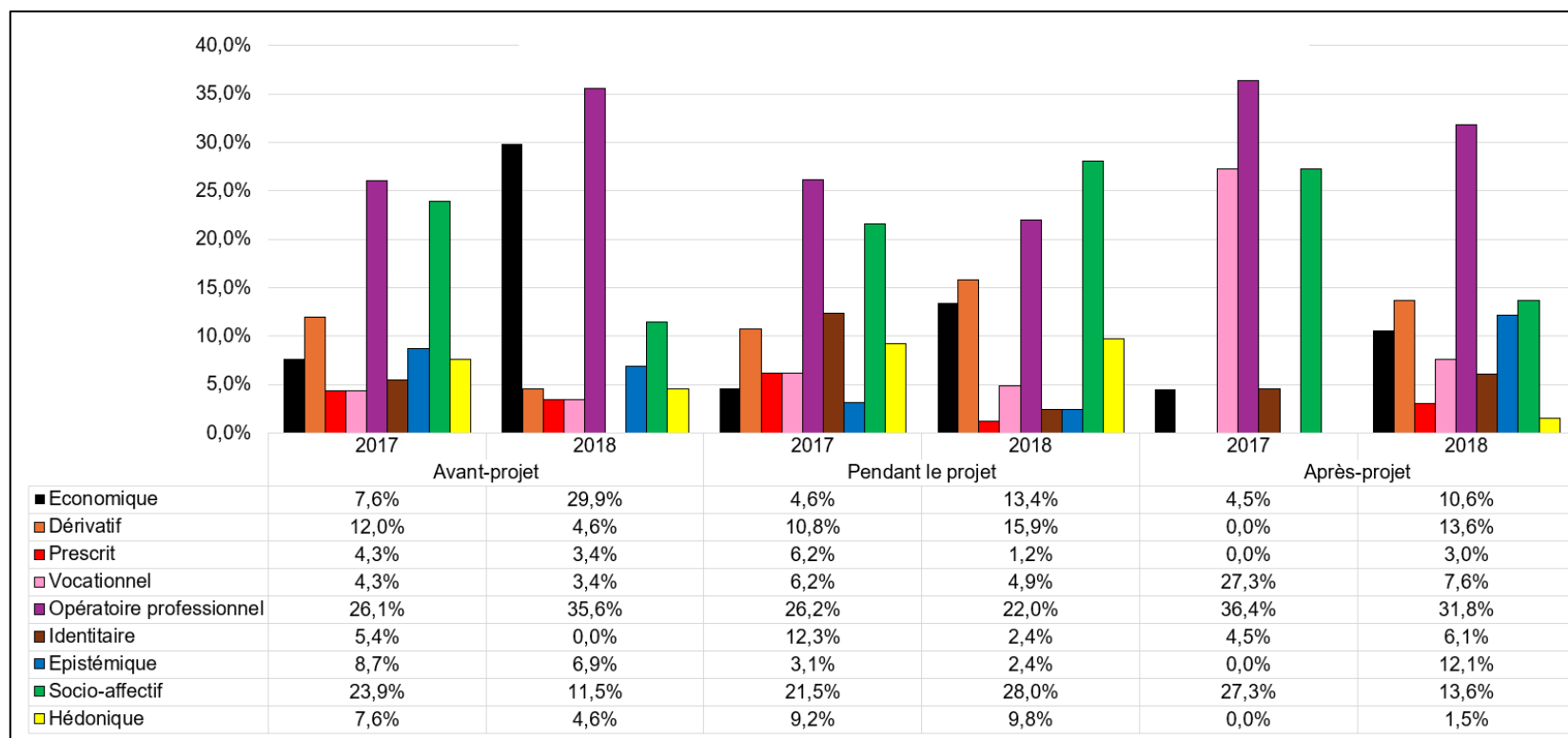


Figure 25. Graphique présentant l'évolution des motifs d'engagement des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de l'AMI auquel ils ont été retenus

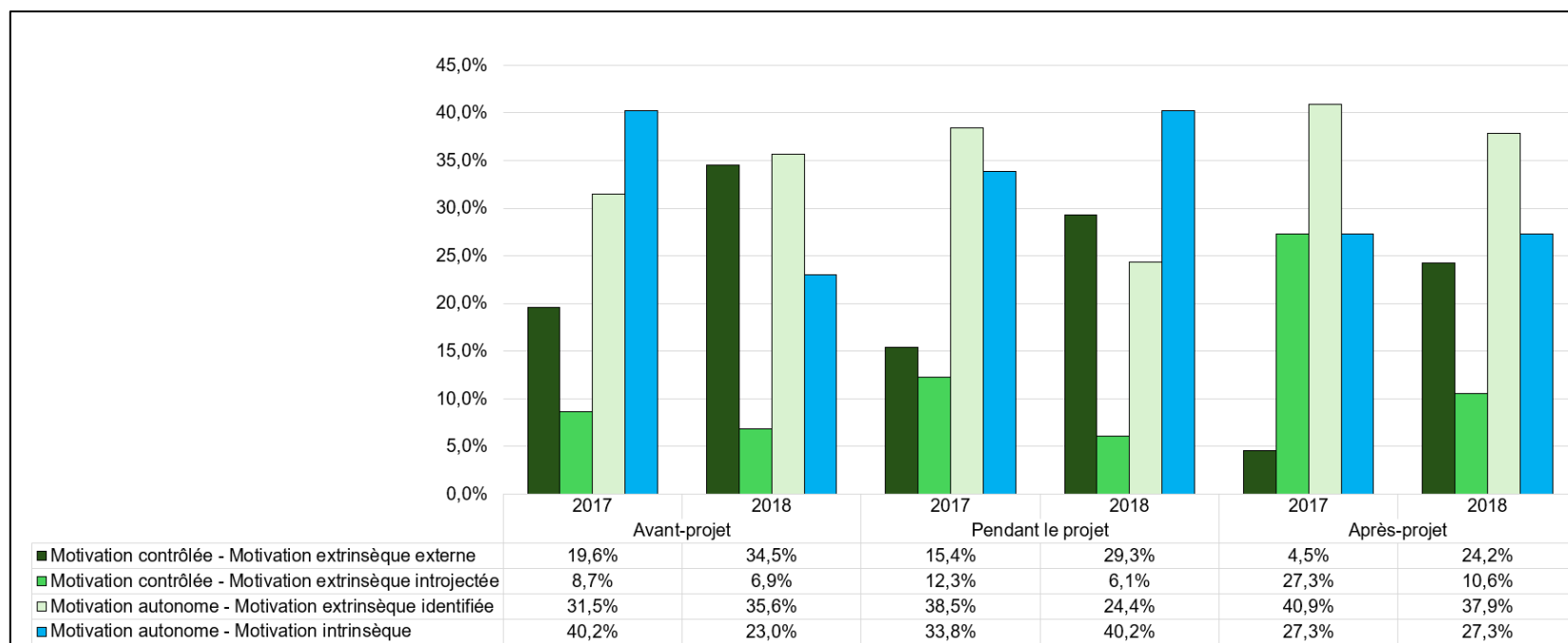


Figure 26. Graphique présentant l'évolution des motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR en fonction de l'AMI auquel ils ont été retenus

Conclusion du chapitre 4

Dans ce chapitre, nous avons présenté les tableaux motivationnels des 10 enseignants participant à cette recherche. Nous avons ensuite réalisé des analyses comparées en fonction des données sociodémographiques des enseignants.

Les tableaux motivationnels ont permis de relever que plusieurs raisons d'engagement étaient identifiées par les enseignants participant à la recherche, pour expliquer leur engagement et leur maintien dans et après le projet, tels que : faire évoluer leurs pratiques pédagogiques (motif opératoire professionnel), collaborer entre acteurs de l'institution (motif socio-affectif), bénéficier d'un accompagnement pédagogique ou de financements d'heures de travaux dirigés (motif économique), prendre du plaisir dans la conception d'un nouveau projet (motif hédonique), apprendre de nouveaux procédés d'enseignement (motif épistémique), développer le projet de transformation à une plus grande échelle (motif vocationnel), etc. Ces tableaux motivationnels montrent donc une très grande variabilité des motifs d'engagement et des motivations des enseignants, c'est pourquoi des analyses comparées ont été réalisées.

Ces analyses comparées avaient pour objectif d'identifier si des résultats dépendaient de certaines caractéristiques des enseignants. Parmi les résultats saillants, pour expliquer l'engagement initial dans le projet DUNE-DESIR, il semble que le motif socio-affectif influencerait davantage les enseignants de plus de 51 ans. Nonobstant, les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté dans leur établissement, en SHS, les hommes et/ou encore les porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018, semblent, quant à eux, être davantage influencer par le motif économique. Les autres enseignants semblent pourtant être guider par le motif opératoire professionnel qui est le principal motif d'engagement identifié au début du projet DUNE-DESIR. Au niveau des motivations, la motivation extrinsèque par régulation externe est prédominante, au début du projet, dans le discours des enseignants du groupe

2 (ayant arrêté à la fin du projet DUNE-DESIR), chez les hommes, chez les enseignants de 31 à 40 ans et/ou ayant moins de 10 ans d'ancienneté dans leur établissement, alors que ce sont les motivations intrinsèque ou extrinsèque par régulation identifiée qui sont prédominantes dans le discours des enseignants, peu importe leurs caractéristiques.

Pendant le projet DUNE-DESIR, nous avons relevé dans le discours des enseignants du groupe 2, de 41 à 50 ans et/ou ayant moins de 10 ans d'ancienneté dans leur établissement, la prédominance du motif dérivatif pour expliquer leur maintien dans le projet et pour certains leur désengagement à la fin du projet DUNE-DESIR. Alors que ce sont les motifs opératoire professionnel et/ou socio-affectif qui sont prédominants dans le discours des autres enseignants. La motivation extrinsèque par régulation externe est prédominante dans le discours des enseignants du groupe 2, qui arrêtent de s'engager après le projet DUNE-DESIR, dans celui des enseignants de 41-50 ans et des porteurs de projet retenus à l'AMI de 2018. Sinon, pour expliquer leur maintien dans le projet DUNE-DESIR, c'est principalement la motivation intrinsèque ou la motivation extrinsèque par régulation identifiée qui sont prédominantes dans le discours des enseignants.

A la fin du projet DUNE-DESIR, la motivation intrinsèque est prédominante dans le discours des hommes, des enseignants en SHS, de plus de 51 ans et/ou ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté dans leur établissement.

Nous proposons, dans le prochain chapitre, une discussion générale de ces résultats, de revenir sur les apports de cette recherche, d'identifier les apports et les limites et de proposer de nouvelles perspectives de recherche.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Cette recherche avait pour objectif d'identifier les motifs et les motivations qui initient et soutiennent l'engagement d'un enseignant dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique tel que le projet DUNE-DESIR. Plus précisément, nous avons cherché à répondre aux trois sous-questions suivantes : (1) Quels sont les motifs d'engagement et les motivations des enseignants qui s'engagent dans un tel projet ? ; (2) Quels sont les motifs d'engagement et les motivations des enseignants qui expliquent leur maintien dans le projet ? ; (3) Quels sont les motifs d'engagement et les motivations des enseignants qui expliquent leur maintien après le projet ?

Dans ce chapitre, une discussion des résultats est réalisée dans une première partie, apportant notamment des éléments de réponses aux sous-questions de recherche. Dans la deuxième partie, les apports et les limites de ce travail doctoral sont présentés. Dans la troisième partie, des perspectives théoriques, méthodologiques et praxéologiques sont proposées.

1. Discussion générale

Une discussion des résultats de cette recherche et de ses apports au niveau des connaissances dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation est réalisée dans cette partie. Cette partie revient, plus spécifiquement, sur l'influence d'un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique dans l'engagement d'un enseignant de l'enseignement supérieur dans un processus de transformation pédagogique. Celle-ci revient sur les motifs d'engagement et les motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR.

Dans le chapitre précédent présentant les résultats de la recherche, les motifs d'engagement et les motivations étaient différents d'un enseignant à un autre, en fonction de leurs caractéristiques et de leur vécu tout au long du projet DUNE-DESIR.

Les résultats de cette recherche ont permis de relever notamment que certains motifs d'engagement et motivations influençaient davantage l'engagement et le maintien des enseignants dans et après le projet DUNE-DESIR. Pour apporter des éléments de réponses aux questions de recherche, cette partie portera sur l'influence de certains motifs d'engagement dans l'engagement et le maintien des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR.

.1.1. Les motifs d'engagement des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR

.1.1.1. Le motif opératoire professionnel

Comme présenté dans le Chapitre 2 (Cadres de référence), le motif opératoire professionnel renvoie à l'intention de l'enseignant d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) considérées comme nécessaires pour la réalisation d'activités d'enseignement. Ce motif est en lien avec l'anticipation ou l'adaptation de l'enseignant aux changements techniques, technologiques, pratiques dans l'enseignement, la découverte ou le perfectionnement des pratiques (pédagogiques, numériques, technologiques, etc.) avec un objectif de performance précis. Il s'agit de trouver grâce au processus de transformation pédagogique une solution instrumentale à un enjeu professionnel.

Les résultats de cette recherche semblent montrer la prédominance de ce motif dans le discours des 10 enseignants, que ce soit pour expliquer leur engagement initial et/ou leur maintien dans et après le projet. Il est question, pour les enseignants, de transformer leurs pratiques pédagogiques en vue d'améliorer leurs activités professionnelles et l'activité des étudiants, comme c'est le cas chez Charlotte, Denise, Grégoire ou encore Patricia. Les résultats relèveraient que ce qui anime un enseignant à s'engager dans le projet DUNE-DESIR est avant tout en lien avec son travail et ses pratiques professionnelles.

Ces résultats corroborent les résultats des travaux antérieurs qui montrent que les enseignants s'engagent dans un processus de transformation pédagogique pour faire évoluer leurs pratiques pédagogiques dans le but de développer et/ou d'acquérir de nouvelles compétences, comme : s'approprier de nouveaux outils pédagogiques (Jeannin et al., 2022), être plus efficaces et efficaces dans leurs pratiques (Hammond et al., 2011 ; Spellman, 2001), renouveler et tester de nouveaux projets pédagogiques (Jeannin et al., 2022), rendre leur travail plus intéressant (Hannan et al., 1999) ou encore intégrer les étudiants dans la conception des enseignements (Eveillard, 2021).

L'engagement des enseignants dans le projet DUNE-DESIR pour faire évoluer leurs pratiques pédagogiques et numériques, telles que proposées dans l'AMI DUNE-DESIR, corroborent les résultats antérieurs relevant que la considération du numérique et le souhait de les insérer dans les pratiques pédagogiques contribueraient à l'engagement des enseignants dans un processus de transformation pédagogique (Pelletier, 2009).

.1.1.2. Le motif socio-affectif

Le motif socio-affectif semble également être un des principaux motifs d'engagement le plus exprimé par les enseignants participant à cette recherche et expliquerait non seulement leur engagement dans le projet DUNE-DESIR, mais également leur maintien dans et après le projet. Le motif socio-affectif traduit le souhait de l'enseignant de participer à un processus de transformation pédagogique pour bénéficier de contacts sociaux. Il s'agit avant tout du plaisir d'être avec d'autres. L'enseignant s'engage dans le processus parce qu'il lui permet d'échanger avec d'autres acteurs de l'institution, de développer de nouvelles relations socio-affectives, de s'intégrer à un groupe ou à une communauté de pratiques, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer, par exemple, pour entrer en collaboration avec les collègues.

Le souhait de collaborer avec leurs collègues pour expliquer leur engagement initial dans le projet DUNE-DESIR a été relevé dans le discours d'Alain, Béatrice, Charlotte ou encore Pierre. Du côté de Patricia, il s'agissait de collaborer avec les étudiants. Cette tendance corrobore les résultats des travaux passés concernant les effets de la collaboration entre les différents membres de l'équipe pédagogique sur l'engagement initial des enseignants dans un processus de transformation pédagogique (Eveillard, 2021 ; Jeannin et al., 2022 ; Lison et al., 2014 ; Walkington, 2012 ; Wouters et Frenay, 2013).

Le projet DUNE-DESIR semble avoir donné l'occasion aux enseignants de se retrouver autour d'un projet commun sur lequel ils pouvaient échanger sur sa planification, sa conception ou encore son évaluation. Dans cette recherche, la collaboration avec les membres de l'équipe pédagogique semble avoir influencée le maintien des enseignants dans (c'est le cas pour Béatrice, Charlotte, Denise, Grégoire, Patricia et Pierre) et après (c'est le cas pour Charlotte et Pierre) le projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique.

Cette recherche a également permis de relever, comme Eveillard (2021), que les enseignants cherchaient à collaborer avec les étudiants en les intégrant notamment dans la conception de leur projet, comme c'est le cas de Denise et Patricia notamment. Les enseignants qui relevaient cette intégration et cette collaboration avec les étudiants pour expliquer leur engagement dans et après le projet semblaient maintenir davantage leur projet de transformation pédagogique à la fin du projet DUNE-DESIR.

De la même façon, les échanges en général entre enseignants, avec des conseillers pédagogiques, avec des étudiants ou d'autres acteurs institutionnels, semblent être associés positivement à l'engagement initial et au maintien des enseignants dans le projet DUNE-DESIR. Ces résultats soulignent un souhait de collaborer, de coopérer, d'échanger ou encore de partager des enseignants participants au projet DUNE-DESIR, qui corroborent les résultats des travaux passés (Ballantyne et al., 1999 ;

Eveillard, 2021 ; Hülshager et al., 2009 ; Jeannin et al., 2022 ; Lison et al., 2014 ; Walkington, 2012 ; Wouters et Frenay, 2013).

.1.1.3. Le motif économique

Le motif économique renvoie au fait que l'individu s'engage pour des raisons d'ordre explicitement matériel et financier, telles que des avantages de type économique qui peuvent être de différentes formes : financements divers, heures de décharge ou heures supplémentaires, heures d'accompagnement pédagogique par des conseillers pédagogiques tout au long du processus.

Dans cette recherche, nous avons relevé que l'accompagnement d'un conseiller pédagogique favoriserait l'engagement initial des enseignants dans le projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique. Les enseignants qui se sont engagés dans le projet n'étaient pas toujours certains d'être suffisamment outillés pédagogiquement et technologiquement pour renouveler leurs pratiques pédagogiques seuls, comme c'est le cas d'Alain ou encore de Patricia. L'accompagnement d'un conseiller pédagogique leur a permis, comme l'ont relevé certains auteurs, d'acquérir de nouvelles compétences ou simplement d'être accompagnés sur la conception, la réalisation et l'évaluation de leur transformation pédagogique (Bécharde, 2017 ; Bélanger, 2010), comme c'est le cas dans cette recherche d'Alain, Béatrice, Charlotte, Denise, Éric et Pierre. Ces résultats corroborent ceux relevés dans d'autres travaux, qui montrent que la collaboration entre enseignants-chercheurs et conseillers pédagogiques et l'accompagnement techno-pédagogique favorisent la mise en place de nouvelles activités pédagogiques (Eveillard, 2021 ; Jeannin et al., 2022 ; Lebrun et al., 2016).

Par ailleurs, les résultats de notre recherche corroborent ceux de certaines études (Eveillard, 2021 ; Ingersoll et Smith, 2004 ; Easton, Kapadia et Coca, 2007) qui ont relevé que l'accompagnement pédagogique par les conseillers pédagogiques favoriserait la persévérance des enseignants, comme Alain, Béatrice, Grégoire, Patricia

et Pierre suivis dans notre recherche. Cela encourage un processus de changement durable, en plus de l'appropriation de la transformation pédagogique par les enseignants qui en bénéficient (Chusseau et Caroff, 2022 ; Laurijssen et al., 2009).

Les différents financements proposés par le projet DUNE-DESIR semblent également avoir influencé l'engagement initial des enseignants. Ces résultats corroborent ceux des travaux de Jeannin et al. (2022) qui relèvent que les financements étaient source de motivation pour expliquer l'engagement initial de 12 enseignants (sur 21) dans le projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique. Dans cette recherche doctorale, ils sont près de la moitié à les mentionner (Alain, Denise, Éric et Oscar).

Cependant, parmi l'ensemble des participants à notre recherche, Éric est celui qui a relevé le plus l'influence des différents financements pour expliquer son engagement initial. Or, Éric ayant arrêté de s'engager dans son projet de transformation pédagogique après le projet DUNE-DESIR, nous émettons l'hypothèse que les différents financements semblent participer à l'engagement initial des enseignants dans le projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique, mais peuvent compliquer leur maintien dans le temps.

Le motif économique, dans le cadre de l'engagement dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique (DUNE-DESIR), joue donc un rôle ambivalent dans le maintien de l'engagement des enseignants participants à cette recherche. Plus spécifiquement, dans notre recherche, les différents financements semblent réduire l'effet du motif économique dans le maintien de l'engagement des enseignants dans et après le projet DUNE-DESIR.

.1.1.4. Le motif dérivatif

Nous avons observé une influence partagée du motif dérivatif. Pour rappel, le motif dérivatif renvoie au fait que l'individu s'engage dans un processus de transformation pédagogique afin d'éviter de vivre des situations désagréables, comme l'insatisfaction des programmes existants, la culture organisationnelle qui nuit, etc., ou dénuées d'intérêt, comme le décalage entre la théorie et la pratique, les examens qui ne mesurent pas les apprentissages, etc.

Au début du projet, nous avons identifié que les enseignants relèvent surtout le motif dérivatif pour expliquer leur engagement initial. C'est le cas, dans cette recherche, d'Alain, Charlotte, Denise, Éric, Grégoire, Patricia et Pierre. Certains d'entre eux ont manifesté une envie de sortir de situations désagréables (ex : Grégoire) ou dénuées d'intérêt (ex : Denise) ou de leur zone de confort au début du projet (ex : Charlotte). Ces résultats corroborent donc certains travaux (Jordan et Yeomans, 1991 ; Moses, 1985 ; Spellman 2000) qui relèvent que les enseignants s'engagent dans un processus de transformation pédagogique pour arrêter de rester cloisonnés et isolés dans leur enseignement et dans leurs pratiques. De même, les enseignants engagés dans le projet DUNE-DESIR relèvent que l'insatisfaction des programmes existants ont influencé leur engagement dans un processus de transformation pédagogique (Abrandt-Dahlgren et al., 1998), comme c'est le cas d'Alain, Charlotte, Patricia ou encore Pierre.

Toutefois, une fois engagés dans le projet, certains enseignants soulignent que la culture organisationnelle serait parfois nuisible au maintien d'un projet de transformation pédagogique dans la formation. Dans nos résultats, Bénédicte et Éric soulèvent qu'elle serait en partie responsable de leur désengagement, à cause du manque de ressources financières, humaines et matérielles pour continuer à maintenir leur projet dans leur établissement. Dans le cadre de cette recherche, la culture organisationnelle pourrait donc avoir un effet négatif sur le maintien des enseignants après le projet. Ces résultats soulignent bien l'importance des conditions de travail

dans l'engagement et le maintien des enseignants dans un processus de transformation (Vandenberghe, 1986).

.1.1.5. Le motif vocationnel

Le motif vocationnel renvoie au souhait que l'enseignant s'engage dans le processus de transformation pédagogique pour acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) ou la reconnaissance symbolique considérées comme nécessaires pour préserver son emploi, pour le faire évoluer ou le transformer, avec un objectif d'orientation professionnelle ou de gestion de carrière.

Dans cette recherche, le motif vocationnel a surtout été identifié dans le discours des enseignants pour expliquer leur maintien après le projet, comme Alain, Béatrice, Charlotte, Denise, Patricia, Pierre. Les résultats montrent le besoin de ces enseignants d'obtenir une reconnaissance symbolique qui explique en partie leur engagement initial. Nous avons relevé que le besoin de reconnaissance symbolique contribuerait au maintien de l'engagement des enseignants après le projet DUNE-DESIR (Alain et Béatrice). Cette tendance corrobore les résultats des travaux de Kadouri (2011) qui soulèvent, dans le cadre de l'engagement d'enseignants en formation, que l'absence de reconnaissance de l'engagé peut faire naître chez lui un sentiment de découragement et de lassitude qui peut l'amener à se désengager.

Les résultats de cette recherche rendent compte du besoin des enseignants de « rentabiliser », d'une certaine manière leur investissement dans un projet de transformation pédagogique (Patterson, 2007) pour l'utiliser ou s'en appuyer dans leurs pratiques futures à une plus grande échelle ou encore valoriser leur engagement en tant qu'enseignant dans leur institution.

.1.1.6. Le motif prescrit

Le motif prescrit renvoie au fait que l'individu s'engage pour suivre une ou des injonctions d'autrui qui peuvent être implicites, telles que le conseil d'un supérieur, l'intervention d'une personne influente, etc., ou explicites, telles qu'une demande d'un supérieur ou de la direction, une demande institutionnelle, etc.

Plusieurs travaux ont relevé que les demandes extérieures (implicites ou explicites) faites aux enseignants participeraient à leur engagement dans un projet de transformation pédagogique (Ballantyne et al., 1999 ; Hannan et al., 1999 ; Johnston, 1996 ; Pelletier, 2009 ; Small, 1995 ; Watkins, 1996). Les résultats de notre recherche montrent que ces demandes peuvent être liées notamment à une diminution du maintien de l'engagement des enseignants dans le projet DUNE-DESIR. En effet, ce motif a été principalement relevé par Bénédicte et Éric pour expliquer leur engagement initial, mais aussi pour expliquer leur désengagement à la fin du projet DUNE-DESIR.

Ces résultats de recherche rendent compte de l'importance du choix et de la décision des enseignants de s'engager dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique. L'enseignant aura davantage tendance à persévérer dans le processus de transformation pédagogique si son choix et sa décision de s'engager sont désirés et intériorisés (Bédard et Béchar, 2009 ; Doyon et al, 2008). L'engagement et la persévérance de l'enseignant ne dépendraient pas uniquement de facteurs extérieurs, mais aussi d'un choix personnel (Bédard et Béchar, 2009 ; Paquelin, 2020).

.1.1.7. Le motif identitaire

Le motif identitaire renvoie au fait que l'enseignant s'engage dans un processus de transformation pédagogique pour acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) ou la reconnaissance symbolique considérées comme nécessaires

à la transformation ou à la préservation de ses caractéristiques identitaires (statut social, statut professionnel, statut familial, fonction, etc.).

Les résultats de cette recherche mettent en évidence un possible lien entre le motif identitaire et le maintien des enseignants dans le projet DUNE-DESIR. Ce motif est plus présent dans le discours des enseignants qui maintiennent leur engagement après le projet DUNE-DESIR, tels qu'Alain, Charlotte, Béatrice ou encore Pierre. Ces constats nous amènent donc à émettre l'hypothèse que le motif identitaire pourrait expliquer le maintien de l'engagement des enseignants après le projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique.

Le contexte semble également influencer l'engagement des enseignants dans le projet. Les résultats ont relevé que les capacités d'adaptation des enseignants peuvent permettre leur maintien après le projet. Nous avons vu que les enseignants qui disent s'être adaptés au contexte et aux événements vécus tout au long du projet ont maintenu leur engagement après le projet, comme c'est le cas pour Béatrice, Denise, Grégoire, Patricia et Pierre. Ces résultats corroborent ceux de Hannan et al. (1999), qui soulèvent que le contexte dans lequel évolue l'enseignant est un facteur de changement et d'adaptation. Les travaux d'Erikson (1972) ont montré que l'identité a une face interne (personnelle) et une face sociale ; ainsi, même si une conduite renvoie à l'expression d'une pulsion ou d'un plaisir interne, elle renvoie aussi au contexte social dans lequel elle prend sens et confère en même temps à l'individu une place sociale (Mucchielli, 2013).

Conclusion

Pour répondre en partie à la première sous-question de recherche, les motifs d'engagement des enseignants qui s'engagent dans un tel projet sont les motifs opératoire professionnel et socio-affectif pour ceux qui maintiennent leur projet de transformation pédagogique après le projet DUNE-DESIR (Alain, Béatrice, Charlotte, Denise, Grégoire, Oscar, Patricia et Pierre). Inversement, chez les enseignants qui

se désengagent à la fin du projet DUNE-DESIR (Bénédicte et Éric), ce sont les motifs opératoire professionnel et économique.

Pour apporter des éléments de réponses à la deuxième sous-question de recherche, les motifs d'engagement des enseignants qui semblent expliquer leur maintien dans le projet sont, chez ceux qui ont maintenu leur engagement après le projet DUNE-DESIR (Alain, Béatrice, Charlotte, Denise, Grégoire, Oscar, Patricia et Pierre), les motifs socio-affectif et opératoire professionnel, alors que chez les enseignants qui se désengagent à la fin du projet DUNE-DESIR (Bénédicte et Éric), ce sont les motifs dérivatif et opératoire professionnel.

Enfin, pour répondre en partie à la troisième sous-question de recherche, les motifs d'engagement des enseignants qui semblent expliquer le maintien des enseignants après le projet sont principalement les motifs opératoire professionnel et socio-affectif.

.1.2. Les motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR

Nous proposons, dans cette section, de revenir sur les motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR, afin d'apporter des éléments de réponses à nos questions de recherche concernant les motivations qui jouent dans l'engagement et le maintien des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR.

Au regard des choix théoriques réalisés dans cette thèse – c'est-à-dire la mobilisation de trois mini-théories de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), soit la théorie de l'évaluation cognitive distinguant les types de motivation (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation), la théorie de l'intégration organismique distinguant les types de régulation (intrinsèque, intégrée, identifiée, introjectée, externe et non-régulation), et la théorie de l'orientation de causalité, distinguant l'orientation motivationnelle (autonome, contrôlée et

impersonnelle) – nous allons revenir sur les motivations : a) autonome et b) contrôlée pour rendre compte de la dynamique motivationnelle des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR.

Pour rappel, la motivation autonome renvoie à l'engagement de l'individu ayant le sentiment d'un libre choix sur la base de ses intérêts personnels et de ses valeurs profondes. Le comportement de l'individu est initié et régulé par des choix basés sur la conscience de ses besoins et de ses objectifs (Koestner et Levine, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). La motivation contrôlée, quant à elle, renvoie au fait que l'individu régule ses comportements par obligations ou sous l'influence de pressions et d'exigences externes ou internes lui indiquant comment il « devrait » ou « doit » se comporter (Koestner et Levine, 2023 ; Ryan et Deci, 2017).

.1.2.1. La motivation autonome des enseignants

Selon la théorie des orientations de causalité (Ryan et Deci, 2017), la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque par régulation intégrée et la motivation extrinsèque par régulation identifiée renvoient à la motivation autonome. Plusieurs études ont montré les effets bénéfiques de la motivation autonome (Fernet et al., 2004 ; Grolnick et Ryan, 1987 ; Legault et al., 2006 ; Pelletier et al., 2001 ; Pelletier, Dion, Slovine-D'Angelo et Reid, 2004 ; Vallerand et Bissonette, 1992). La motivation autonome favorise chez l'individu une meilleure compréhension de l'activité à réaliser (Grolnick et Ryan, 1987), influence sa créativité, sa productivité ainsi que sa persistance dans une activité donnée (Fernet et al., 2004 ; Pelletier et al., 2001 ; Vallerand et Bissonette, 1992). De plus, la motivation autonome aide l'individu à surmonter les préjugés (Legault et al., 2006). Le style de vie de l'individu ainsi que sa santé mentale sont associés positivement à la motivation autonome, amenant notamment à des comportements plus sains (Pelletier et al., 2004).

Dans cette section, il est proposé d'examiner les différentes motivations autonomes, classées par ordre d'importance selon les résultats présentés précédemment, qui

influencent l'engagement et le maintien des enseignants dans et après le projet DUNE-DESIR, à savoir : a) la motivation extrinsèque par régulation identifiée et b) la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque par régulation intégrée n'a pas été relevée dans le discours des enseignants dans cette recherche. Nous en rediscuterons dans les limites de la recherche.

.1.2.1.1. La motivation extrinsèque par régulation identifiée

Pour rappel, la motivation extrinsèque par régulation identifiée renvoie au fait que l'individu s'engage dans une activité parce qu'elle correspond à quelque chose d'important pour lui. Cette motivation implique une valorisation et une perception importante du comportement par l'individu, comportement considéré comme librement choisi par celui-ci, avec toutefois une fin instrumentale (Ryan et Deci, 2017). L'individu ne s'engage plus pour suivre une demande extérieure, mais parce qu'il valorise l'activité ou comprend son importance (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). Les motifs identitaire et opératoire professionnel sont liés à la motivation extrinsèque par régulation identifiée de l'enseignant. L'enseignant s'engage parce qu'il valorise le processus et comprend son importance (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). Bien qu'important pour lui, le comportement poursuivi n'est pas forcément totalement harmonisé avec son système de valeurs global (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2013). Cette forme d'intériorisation permet d'amener les comportements extrinsèques de l'individu vers des formes plus autonomes (Deci et Ryan, 2008).

Dans cette recherche, les enseignants qui maintenaient leur engagement après le projet DUNE-DESIR ont une motivation extrinsèque par régulation identifiée représentant un tiers de leur motivation tout au long du projet DUNE-DESIR (Alain, Béatrice, Charlotte, Denise, Grégoire, Oscar, Patricia et Pierre). Il semble donc que la motivation extrinsèque par régulation identifiée participe au maintien de l'engagement des enseignants dans le projet DUNE-DESIR. Ces résultats corroborent les

travaux de Deci et Ryan (2017) qui relèvent que lorsque le comportement de l'individu est régulé par des formes d'intériorisation plus autonomes, celui-ci fera preuve d'une plus grande persistance dans l'activité, en particulier pour les actions plus difficiles et plus complexes.

.1.2.1.2. La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque renvoie au fait qu'une activité est réalisée par l'individu parce qu'elle présente un intérêt et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir (Ryan et Deci, 2017). L'individu s'engage dans l'activité, parce qu'il cherche de la nouveauté et du défi, qu'il souhaite explorer de nouveaux environnements, s'intéresser à de nouvelles activités, apprendre de nouvelles choses ou développer ses compétences (Reeve, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). Les trois motifs d'engagement intrinsèques (épistémique, socio-affectif et hédonique) sont liés à la motivation intrinsèque de l'enseignant telle qu'elle est définie par Ryan et Deci (2017).

Les résultats de cette recherche ont permis de mettre en évidence le lien probable entre la motivation intrinsèque des enseignants et le maintien de leur engagement dans et après le projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique. Ces résultats corroborent ceux de travaux antérieurs qui relèvent que la motivation intrinsèque de l'individu favorise sa mobilisation, son engagement et sa persévérance dans l'activité (Reeve, 2023 ; Scheffers, 2015).

Dans les analyses comparées présentées dans le Chapitre 4 « Résultats », dans la partie « 2.1. Les enseignants du groupe 1 versus groupe 2 », il a été identifié que les enseignants qui maintiennent leur engagement après le projet DUNE-DESIR (Alain, Béatrice, Charlotte, Denise, Grégoire, Oscar, Patricia et Pierre) manifesteraient trois fois plus de motivation intrinsèque au début du projet, que ceux qui se désengagent après le projet (Bénédicte et Éric). Ces résultats confirment l'idée que la motivation intrinsèque est sans doute liée au comportement de l'individu

et augmente à la fois son bien-être et son effort dans l'activité (Larré et Plassard, 2012 ; Ryan et Deci, 2017).

.1.2.2. La motivation contrôlée des enseignants

La motivation extrinsèque par régulation introjectée et la motivation extrinsèque par régulation externe renvoient à la motivation contrôlée selon la théorie des orientations de causalité (Ryan et Deci, 2017).

Dans cette section, il est proposé d'examiner les différentes motivations contrôlées, classées par ordre d'importance selon les résultats présentés précédemment, qui jouent sur l'engagement et le maintien des enseignants dans et après le projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique, à savoir : a) la motivation extrinsèque par régulation externe et b) la motivation extrinsèque par régulation introjectée.

.1.2.2.1. La motivation extrinsèque par régulation externe

La motivation extrinsèque par régulation externe renvoie au fait que le comportement de l'individu est régulé par des éléments extérieurs à l'individu et pour des raisons différentes de l'activité, comme obtenir des conséquences positives (récompenses) ou éviter des conséquences négatives (punition) (Ryan et Deci, 2017). Les raisons de s'engager sont purement instrumentales et extérieures à l'enseignant (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). Les motifs dérivatif et économique sont liés à la motivation extrinsèque par régulation externe de l'enseignant.

Les résultats de cette recherche indiquent que la motivation extrinsèque par régulation externe semble atténuer le maintien de l'engagement des enseignants après le projet DUNE-DESIR. En effet, les enseignants qui arrêtent de s'engager après le projet (Bénédicte et Éric) ont plus de motivation extrinsèque par régulation

externe au début du projet et deux fois plus pour expliquer leur maintien dans le projet et leur désengagement à la fin du projet. Ces résultats peuvent expliquer en partie le désengagement des deux enseignants dans leur projet de transformation pédagogique à la fin de DUNE-DESIR, puisque comme le relèvent de nombreux travaux, les récompenses monétaires associées à l'engagement initial de l'individu dans une activité, tels que l'allocation d'heures de travaux dirigés (TD) ou de compléments de rémunération proposés dans le projet DUNE-DESIR, peuvent réduire sa motivation intrinsèque et en conséquence diminuer son effort dans l'activité (Deci, 1971, 1972 ; Larré et Plassard, 2012). De plus, les résultats corroborent ceux de Deci, Koestner et Ryan (1999) qui soulignent que les autres formes de récompenses (matérielles, humaines, etc.) diminuent également la motivation intrinsèque de l'individu, comme c'est le cas dans le projet DUNE-DESIR pour Denise ou encore Éric.

Ainsi, comme le soulignent Pelletier et Rocchi (2023), quand la source extérieure est supprimée, telles que les heures de décharge (récompenses monétaires) ou l'accompagnement pédagogique (« récompenses » humaines) dans le cadre du projet DUNE-DESIR, les enseignants qui avaient une motivation extrinsèque par régulation externe importante au début du projet se désengagent, comme c'est le cas de Bénédicte et d'Éric.

.1.2.2.2. La motivation extrinsèque par régulation introjectée

La motivation extrinsèque par régulation introjectée renvoie au fait que l'individu est motivé par des incitations, des pressions ou des contraintes internes telles qu'éviter la culpabilité ou améliorer son estime de soi (Csillik et Fenouillet, 2019 ; Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan, 1982 ; Ryan et Deci, 2017). L'individu a des besoins d'approbation ou d'auto-approbation pour s'engager dans l'activité qu'il ne perçoit pas comme quelque chose de personnel. Ce type de régulation est contraignant pour l'individu qui se sent obligé d'adopter certains comportements basés sur des normes perçues ou projetées par d'autres (Pelletier et Rocchi, 2023). Il finit par accorder de

l'importance à des objets qu'il croit devoir posséder (objets physiques, argent, etc.), une image qu'il doit afficher (apparence physique, statut, etc.) ou des tâches qu'il doit faire mieux que les autres (comparaison sociale, compétition, etc.) (Hurst et al., 2017 ; Pelletier et Rocchi, 2023). La motivation extrinsèque par régulation introjectée n'est pas considérée comme une motivation autonome (Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan et Deci, 2017). C'est une motivation ambivalente et instable (Csillik et Fenouillet, 2019 ; Ryan et Deci, 2017). Les motifs vocationnel et prescrit sont liés à la motivation extrinsèque par régulation introjectée de l'enseignant.

Les résultats de cette recherche montrent que les injonctions extérieures faites aux enseignants sont sans doute liées à une diminution du maintien de leur engagement après le projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique, autrement dit de la motivation extrinsèque par régulation introjectée engendrée par celles-ci. Cette motivation a été principalement identifiée chez les deux enseignants qui se sont désengagés après le projet DUNE-DESIR (Bénédicte et Éric).

Conclusion

Pour apporter des éléments de réponses à la première sous-question de recherche, les motivations des enseignants qui semblent expliquer leur engagement initial dans le projet sont, pour ceux qui maintiennent leur projet de transformation pédagogique après le projet DUNE-DESIR, les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée. Alors que pour les enseignants qui se désengagent à la fin du projet DUNE-DESIR, il s'agit des motivations extrinsèques par régulation identifiée et externe.

Pour apporter des éléments de réponses à la deuxième sous-question de recherche, il semble que les motivations des enseignants qui expliquent leur maintien dans le projet sont, pour ceux qui maintiennent leur engagement après le projet DUNE-DESIR, les motivations intrinsèque et extrinsèque par régulation identifiée. Alors que

chez les enseignants qui se désengagent à la fin du projet DUNE-DESIR, il s'agit de la motivation extrinsèque par régulation externe et de la motivation intrinsèque.

Enfin, pour répondre en partie à la troisième sous-question de recherche, les motivations des enseignants qui semblent expliquer leur maintien après le projet sont : la motivation extrinsèque par régulation identifiée et la motivation intrinsèque.

Nous proposons dans la prochaine partie, de revenir sur les apports et les limites de cette recherche.

2. Apports et limites de la recherche

Cette section propose de revenir sur les apports et les limites de cette recherche dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, et plus précisément sur : a) le cadre théorique, b) le cadre méthodologique et c) la qualité de la recherche.

.2.1. Le cadre théorique

Cette recherche a proposé de rapprocher deux modèles théoriques, les trois premières mini-théories de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) et le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement d'adultes en formation (Carré, 2001), et d'adapter ces modèles au contexte d'un processus de transformation pédagogique.

La constitution du cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation (Figure 4) nous a permis d'analyser les données de recherche et de comprendre pourquoi les enseignants s'engagent dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique. La catégorisation des verbatim dans les différents motifs et motivations nous a permis d'identifier des éléments explicatifs de leur engagement et de leur maintien dans un tel projet.

Au regard de la constitution du cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation présenté dans la Figure 4, nous pouvons proposer l'actualisation du modèle de Carré de 2001 (Figure 27), en fonction des différentes régulations de la motivation extrinsèque auxquels renvoient les motifs d'engagement dans le cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation.

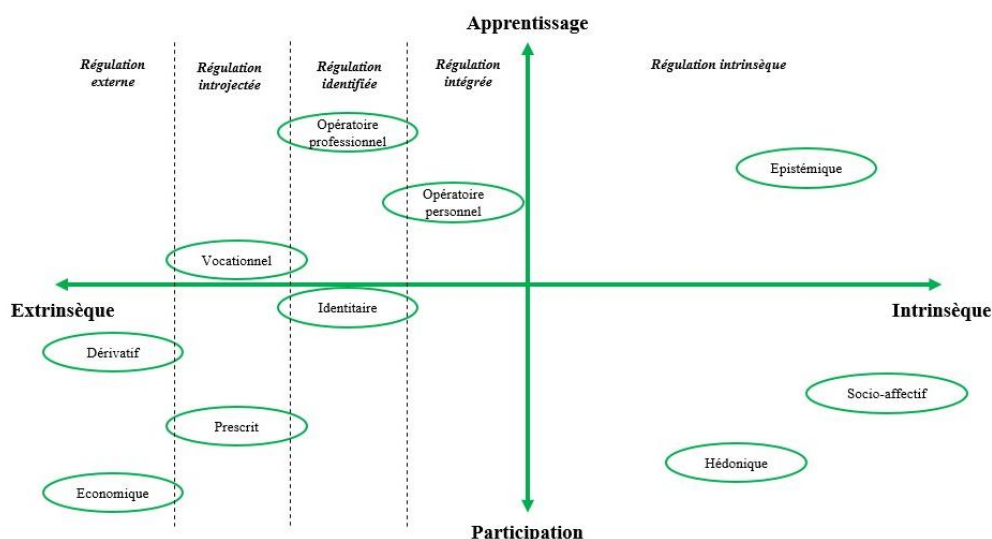


Figure 27. Réactualisation du modèle descriptif des motifs d'engagement des adultes en formation adapté de Carré (2001) par Caroff (2024)

Au regard des liens établis entre les différents motifs d'engagement proposés par Carré (2001) et les trois premières mini-théories de la TAD (la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique et la théorie des orientations de causalité) de Ryan et Deci (2017), et du cadre intégrateur constitué dans cette recherche, nous proposons, dans cette figure (ci-dessus) de rendre compte des types de régulations auxquelles renverraient les motifs d'engagement du modèle de Carré (2001), selon les choix opérés dans cette recherche. Ainsi (de gauche à droite du schéma) les motifs dérivatif et économique renverraient à la motivation extrinsèque par régulation externe, les motifs vocationnel et prescrit à la motivation extrinsèque par régulation introjectée, les motifs opératoire professionnel et identitaire à la moti-

vation extrinsèque par régulation identifiée, le motif opératoire personnel à la motivation extrinsèque par régulation intégrée, et les motifs épistémique, hédonique et socio-affectif à la motivation intrinsèque par régulation intrinsèque.

Cependant, certains choix opérés sont discutables. Dans cette recherche, nous avons catégorisé l'accompagnement pédagogique comme renvoyant au motif économique puisqu'il s'agissait d'un avantage financier proposé par le projet DUNE-DESIR. Cependant, l'accompagnement pédagogique a surtout été identifié par les enseignants comme un moyen d'échanger sur des aspects pédagogiques et technologiques avec des spécialistes. Ce constat renvoie donc davantage au motif socio-affectif qui traduit le souhait de l'enseignant de participer à un processus de transformation pédagogique pour bénéficier de contacts sociaux.

Par ailleurs, la mobilisation de ce modèle déductif a sans doute contraint les analyses et n'a pas permis de considérer le processus de transformation pédagogique des enseignants de manière systémique. En effet, le cloisonnement des verbatim dans les motifs d'origine de Carré (2001) a probablement limité les analyses. Par exemple, dans ce travail doctoral, le motif dérivatif renvoyait au fait que l'individu s'engage dans un processus de transformation pédagogique afin d'éviter de vivre des situations désagréables, ou dénuées d'intérêt. Cependant, lorsque Charlotte dit : « Par exemple là, quand je fais des projets étudiants, j'essaye de ne pas rester dans ma zone de confort de mon enseignement. » (Extrait de l'entretien de Charlotte lors de la phase de questionnement « avant-projet »), il ne s'agit peut-être pas là d'une stratégie d'évitement, mais plutôt d'un souhait de l'enseignante de se *challenge*, ce qui ne renvoie pas au motif dérivatif, mais à une autre dimension.

La proposition de nouveaux motifs d'engagement au regard de l'analyse inductive des verbatim aurait sans doute permis une analyse plus adaptée au contexte de l'engagement dans un processus de transformation pédagogique. Tel quel le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement de Carré (2001) ne permet

sans doute pas son transfert dans un autre contexte que celui de la formation des adultes.

Par ailleurs, nous aurions pu mobiliser la théorie des besoins psychologiques de base (Ryan et Deci, 2017) pour identifier la satisfaction des besoins des enseignants et permettre de comprendre la ou les sources de leur motivation tout au long du projet DUNE-DESIR. La passation d'un questionnaire sur la satisfaction des besoins psychologiques de base aurait été intéressante à réaliser à chaque phase d'avancement du projet (« avant-projet », « pendant le projet » et « après-projet »). Ce choix n'a pas été celui de ce travail de thèse, puisque nous avons réalisé un seul entretien semi-directif rétrospectif sur leur engagement tout au long du projet DUNE-DESIR pour cette étude (principale), à la suite de l'approbation éthique du comité d'éthique de l'Université Laval (Canada) obtenu en mai 2021. La passation d'un questionnaire sur la satisfaction des besoins après chaque phase de questionnement, soit à trois reprises au cours de l'entretien, aurait sans doute alourdi le processus de récolte des données par sa redondance, mais reste une piste de recherches complémentaires à examiner.

La mobilisation de la théorie des besoins psychologiques de base (Ryan et Deci, 2017) permettrait par ailleurs la vérification du cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation (Figure 4) constitué dans le cadre de cette recherche doctorale, rapprochant les motifs d'engagement aux motivations. Des travaux à venir permettront de confirmer ou d'infirmer la pertinence du rapprochement de ces deux modèles théoriques.

.2.2. Le cadre méthodologique

Le questionnement sur les différentes phases d'avancement du projet de transformation pédagogique (« avant-projet », « pendant le projet » et « après-projet ») des enseignants nous a permis d'identifier les motifs d'engagement et les

motivations influençant leur engagement et leur maintien dans et après le projet DUNE-DESIR.

Pour rappel, les entretiens de cette recherche ont été réalisés en distanciel à cause de la crise sanitaire de la COVID-19, à la fin du projet DUNE-DESIR, lorsque les enseignants avaient tous mis en place leur projet de transformation pédagogique.

Les différents choix méthodologiques (moment des entretiens, organisation des entretiens, etc.) sont dus aux différentes temporalités du projet DUNE-DESIR, de la thèse et des différentes exigences à respecter dans le cadre de la cotutelle entre l'université de Rennes 2 (France) et l'université Laval (Canada) (examens doctoraux, comité d'éthique, etc.). Ces choix ont influencé le recueil des données, notamment par la réalisation d'un seul entretien rétrospectif revenant sur l'engagement des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR. Il aurait pourtant été judicieux de réaliser une étude longitudinale auprès des enseignants porteurs de projet, de les rencontrer et de les questionner distinctement sur les différentes phases d'avancement de leur projet, en temps réel, afin d'avoir plus d'explications et de clarifications sur les facteurs influençant leurs motifs d'engagement et leurs motivations tout au long du projet. Ces échanges auraient permis d'avoir également plus d'informations sur leur trajectoire expérientielle dans le projet DUNE-DESIR. De nouvelles pistes, ici pour une étude longitudinale, sont donc ouvertes pour des recherches futures.

Par ailleurs, une comparaison des motifs d'engagement et des motivations des enseignants présents dans l'ensemble des groupes (1, 2 et 3) concernant l'état des projets aurait été souhaitable, afin de pouvoir identifier davantage les facteurs influençant l'engagement et le désengagement des enseignants dans un processus de transformation pédagogique. Pour rappel, le groupe 1 concernait les porteurs de projet ayant mis en place leur dispositif pédagogique auprès des étudiants et l'ayant maintenu dans leur enseignement à la fin du projet DUNE-DESIR. Dans le groupe 2, les porteurs de projet ont mis en place leur dispositif pédagogique auprès des

étudiants, mais ne l'ont pas maintenu dans leur enseignement ou se sont désengagés après le projet DUNE-DESIR. Dans le groupe 3, les porteurs de projet ont arrêté le projet à la phase de conception du nouveau dispositif pédagogique. Les participants à cette recherche étaient volontaires. Les enseignants présents dans le groupe 3 sollicités de la même façon que les autres enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR du groupe 1 et 2, n'ont pas répondu favorablement pour participer à cette recherche.

Une autre limite de cette recherche est la durée variable des entretiens avec les enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR allant de 15 à 49 minutes. Pour expliquer cette variabilité, trois interprétations peuvent être proposées.

La première interprétation est que le projet DUNE-DESIR a mobilisé plusieurs chercheurs ayant réalisé différentes études auprès d'une grande partie des 49 enseignants porteurs de projet. Cette sollicitation des porteurs de projet, que ce soit lors de notre étude ou lors des différentes études en parallèle des autres chercheurs du Living Lab et/ou du Data Tank, a sans doute amené les enseignants à répéter plusieurs fois les mêmes informations (leurs objectifs, leurs intérêts, etc). Ainsi, lors de l'étude principale de cette recherche, qui s'est déroulée à la fin du projet DUNE-DESIR certains enseignants ont peut-être eu l'impression de se répéter et d'avoir déjà exprimé leur point de vue, ce qui a réduit la longueur de leurs réponses aux questions.

La deuxième interprétation concerne la mise à distance des entretiens. Pour rappel, les entretiens ont été réalisés en juillet 2021, soit au cours de la crise sanitaire de la COVID-19, qui nous a amené à réaliser la totalité des entretiens en visioconférence. Les entretiens à distance n'ont pas été aussi faciles à mettre en place puisque nous avons parfois rencontré des problèmes de connexion. Par exemple, un enseignant porteur de projet DUNE-DESIR a été enlevé de l'échantillon de l'étude principale puisque son entretien était inaudible et que nous ne pouvions pas le retranscrire.

Inversement, l'entretien qui a duré 15 minutes a été interrompu plusieurs fois à cause de différentes contraintes organisationnelles (interventions de collègues, appels téléphoniques, changement de salle, etc.). Cet entretien a pour autant été maintenu dans l'analyse afin de pouvoir rendre compte de l'expérience singulière de cette enseignante-chercheuse. Il n'en reste pas moins qu'un report de l'entretien à un moment plus propice pour l'enseignante aurait pu être proposé ou encore la programmation d'un temps plus long d'entretien aurait pu permettre à l'enseignante d'explicitier davantage ses réponses.

Par ailleurs, cette recherche ne rend pas suffisamment compte de l'expérience de la crise sanitaire de la COVID-19 sur la trajectoire des enseignants et de leur projet de transformation pédagogique. Cette crise sanitaire a pourtant influencé un certain nombre des choix méthodologiques réalisés pour cette recherche (le moment de la récolte des données, l'organisation de la récolte des données, etc.). De mars 2020 à septembre 2021, les enseignants ont dû considérer un certain nombre de contraintes qui nous ont amenés à faire le choix de modifier le calendrier de collecte des données. Cette contrainte a bien évidemment pu influencer les résultats présentés ici et nécessiterait, là encore, des recherches complémentaires pour consolider les résultats de cette première enquête.

Au regard des choix théoriques réalisés dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons analysé les données de manière inductive selon une approche compréhensive (Weisser, 2005) pour identifier des catégories pour ensuite les rapprocher du modèle théorique utilisé pour cette recherche et identifier les motifs d'engagement que sous-tendaient ces catégories. Or, comme relevé précédemment, la mobilisation du cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation (Figure 4) a sans doute contraint les analyses. Cette mobilisation a limité la proposition de nouvelles catégories dépassant le modèle d'origine utilisé (Carré, 2001). Ces nouvelles catégories auraient peut-être permis d'aller plus loin dans les analyses. Des travaux à venir pourraient ainsi être réalisés afin de proposer

l'identification de nouveaux motifs d'engagement dans le cadre d'un processus de transformation pédagogique par exemple.

Par ailleurs, la mobilisation uniquement de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) pourrait peut-être suffire à identifier la dynamique motivationnelle des enseignants tout au long d'un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique.

.2.3. La qualité de la recherche

Bien que certaines limites du cadre théorique et méthodologique aient été relevées, cette partie revient sur la qualité de la recherche.

Les méthodes de recherche, de collecte des données et d'analyse des données ont été décrites et mises en place afin d'assurer la confiance dans les données recueillies et de respecter les critères de scientificité de la recherche qualitative tels que : la crédibilité, la cohérence, la transférabilité, l'imputabilité procédurale, la transparence, l'authenticité et l'adéquation de l'échantillon (Careau et Vallée, 2014).

.2.3.1. La crédibilité et la cohérence

La crédibilité et la cohérence sont étroitement liées (Careau et Vallée, 2014). La crédibilité de la recherche renvoie à la vérification de la plausibilité de l'interprétation des données (Savoie-Zajc, 2011). Il s'agit de la confirmabilité et de la cohérence de la recherche. Pour vérifier cette stabilité et cette plausibilité de l'interprétation des données, un accord interjuges entre deux juges ayant codé les données de la recherche a été calculé, ce qui a permis d'une certaine façon de réduire la variabilité interindividuelle et la subjectivité du codage des données (Bergeri et al., 2002). Le coefficient Kappa de Cohen obtenu (0.92) rend compte d'un excellent accord entre les juges (supérieur à 0.81). De ce point de vue, la méthode interjuges apporte donc une certaine fiabilité aux choix effectués.

.2.3.2. La transférabilité

La transférabilité renvoie à la possibilité de généraliser les observations à d'autres objets ou contextes (Careau et Vallée, 2014). Pour se faire, l'objet d'étude et le contexte, ainsi que les caractéristiques des participants à l'étude ont été décrits clairement et de manière approfondie, afin de permettre au lecteur d'identifier le degré de similarité avec son objet et son contexte d'étude.

Un modèle théorique, constitué dans le cadre de la formation d'adultes (Carré, 2001), a été transféré dans le contexte d'un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique. Il a été présenté précédemment les limites de cette intégration dans ce nouveau contexte.

Les résultats de cette recherche rendent compte des motifs d'engagement et des motivations de 10 enseignants porteurs de projet sur 49. Ces résultats ne sont donc pas généralisables à l'ensemble des porteurs de projet DUNE-DESIR et encore moins aux enseignants engagés dans un autre projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique. Cependant, ils peuvent être un point de départ pour les recherches futures sur cet objet d'étude et considérées comme des pistes de recherche pour de prochaines études à plus grande échelle (études quantitatives notamment).

.2.3.3. L'imputabilité procédurale

L'imputabilité procédurale renvoie à la constance des résultats dans le temps et entre les chercheurs (Careau et Vallée, 2014). Elle nécessite de reconnaître que la constante évolution du contexte peut influencer la conduction de la recherche, mais aussi les résultats recueillis (Careau et Vallée, 2014). Le contexte de cette étude a évolué par rapport au projet de recherche initial. Par exemple, concernant la conduction de l'étude exploratoire, la chercheuse a été amenée à s'éloigner de son terrain d'étude dans le cadre de sa formation doctorale en cotutelle entre l'université

Rennes 2 (France) et l'université Laval (Canada). Lors de son séjour à l'université Laval, les entretiens de suivi de l'étude exploratoire avec les porteurs de projet DUNE-DESIR en France ont été difficiles à mener avec le décalage horaire et les conditions de réalisation des entretiens (à distance en visioconférence, etc.). De plus, la crise sanitaire de la COVID-19 a reculé pour certains enseignants l'organisation et la mise en place de leur projet de transformation pédagogique. Ainsi, non seulement la mise en place des transformations pédagogiques par les enseignants porteurs de projet a été impactée, mais aussi la conduite de la recherche obligeant à passer à des entretiens en visioconférence.

Concernant la constance des résultats dans le temps et entre les chercheurs (Careau et Vallée, 2014), comme présentés précédemment, certains résultats de cette recherche doctorale corroborent ce qui a été relevé dans les précédents travaux sur l'engagement d'enseignants dans un processus de transformation pédagogique.

Il est à noter également qu'il aurait été préférable et souhaitable de pouvoir réaliser ce projet de recherche aux différentes phases d'avancement des projets de transformation pédagogique. Cependant, le contexte, l'organisation et le déroulement du projet doctoral ne l'ont pas permis. C'est là une limite importante de la recherche, contrainte par un contexte particulier.

.2.3.4. La transparence

La transparence renvoie aux concepts d'objectivité et de neutralité de la chercheuse (Careau et Vallée, 2014). Tout au long de la recherche, que ce soit lors des entretiens semi-directifs ou lors de l'analyse des données, la chercheuse a tenté d'être la plus objective possible, malgré sa connaissance des projets, des enseignants porteurs de projet et de son implication au sein du projet DUNE-DESIR en tant que membre du Living-Lab. À la fin de chaque entretien, la chercheuse a pris des notes sur le déroulé de l'entretien et sur les événements vécus par le participant dans le cadre

de son projet de transformation pédagogique. Avant la réalisation d'un nouvel entretien avec un porteur de projet, la chercheuse a réécouté systématiquement l'entretien précédent réalisé avec le participant, afin de pouvoir revenir sur les évènements passés durant l'entretien. Nous avons conscience néanmoins qu'il reste une grande part de subjectivité liée à notre implication dans le projet DUNE-DESIR ou encore liée à la démarche qualitative à visée compréhensive de cette recherche (réalisation d'entretiens semi-directifs rétrospectifs, etc.)

Les données recueillies dans cette étude ont permis de répondre aux objectifs de la recherche. La construction et l'utilisation de la grille d'analyse constituée pour cette recherche ont principalement permis d'identifier les différents motifs d'engagement et motivations des enseignants qui s'engagent et persévèrent dans et après un projet de soutien des initiatives de transformations pédagogique et numérique.

.2.3.5. L'authenticité

L'authenticité renvoie également à la confirmabilité de la recherche (Careau et Vallée, 2014). Afin d'objectiver et de confirmer la démarche de collecte et d'analyse des données mises en œuvre tout au long de la recherche (Savoie-Zajc, 2011), plusieurs stratégies ont été utilisées. Tout d'abord, un entretien préliminaire a été réalisé avec une enseignante porteuse de projets DUNE-DESIR afin de vérifier la clarté et la précision des questions de la grille d'entretiens réalisée pour cette recherche. Par ailleurs, dans un souci d'équité, cette recherche a été menée auprès d'enseignants aux profils différents afin d'identifier les diverses préoccupations et les raisons de leur engagement (Careau et Vallée, 2014).

.2.3.6. L'adéquation de l'échantillon

L'adéquation de l'échantillon se réfère aux choix méthodologiques réalisés, de la composition de l'échantillon, au nombre de participants, en passant par les procédures de recrutement (Careau et Vallée, 2014). Au regard de l'objet de

recherche et du contexte du projet, ont été exclu de l'échantillon les porteurs de projets qui n'étaient pas enseignants (catégorie « autres »). Concernant la procédure de recrutement pour participer à la recherche, les enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR ont été contactés par courriel. La chercheuse a réalisé des entretiens avec les enseignants volontaires souhaitant participer à la recherche. Enfin, la saturation des données n'a pas été atteinte. Ces différents points représentent donc autant de limites à la recherche, que d'autres travaux devraient pouvoir, à l'avenir, prendre en compte.

3. Perspectives

Cette section propose différentes perspectives (théoriques, méthodologiques et praxéologiques) au regard des apports et des limites de cette recherche.

.3.1. Perspectives théoriques

.3.1.1. Requestionner le cadre théorique intégrateur des motifs d'engagement et de la motivation

Dans le cadre d'une recherche future sur l'étude des motifs d'engagement d'enseignants s'inscrivant dans un processus de transformation pédagogique, bien que dans le cadre de cette recherche le motif opératoire personnel n'ait pas été identifié, il est nécessaire de le maintenir dans le modèle théorique, car il pourrait expliquer l'engagement d'un enseignant dans un tel processus. Par exemple, ce dernier pourrait expliquer son engagement par le fait d'apprendre à utiliser des outils numériques parce qu'il souhaite se lancer dans un projet personnel.

Par ailleurs, la participation au projet DUNE-DESIR permettait aux enseignants d'obtenir plusieurs types d'avantages : l'allocation d'heures de travaux dirigés (TD), un complément de rémunération ou encore l'allocation de jours pour que des conseillers pédagogiques ou des ingénieurs de recherche accompagnent et suivent les

projets et les productions techniques. Dans le cadre de cette recherche, l'accompagnement d'un conseiller pédagogique a été considéré comme le motif économique, car celui-ci faisait partie des soutiens financés par le projet DUNE-DESIR. Comme relevé précédemment, bien que cet accompagnement ait été financé par le projet DUNE-DESIR, celui-ci a été surtout identifié par les enseignants comme un moyen d'échanger sur des aspects pédagogiques et technologiques avec des spécialistes. Ce constat renvoie davantage au motif socio-affectif qui traduit le souhait de l'enseignant de participer à un processus de transformation pédagogique pour bénéficier de contacts sociaux. Il s'agit avant tout du plaisir d'être avec d'autres. L'enseignant s'engage dans le processus parce qu'il lui permet d'échanger avec d'autres acteurs de l'institution, de développer de nouvelles relations socio-affectives, de s'intégrer à un groupe ou à une communauté de pratiques, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer, par exemple, pour entrer en collaboration avec les collègues. Ainsi, pour de prochaines études sur l'engagement d'enseignants dans un processus de transformation pédagogique, il serait intéressant de considérer l'accompagnement d'un conseiller pédagogique comme relevant d'un motif socio-affectif, plutôt qu'économique.

Dans cette recherche, nous n'avons pas pu distinguer dans le discours des participants ce qui avait attiré à l'accompagnement d'un conseiller pédagogique de ce qui renvoyait à l'accompagnement de la recherche, tel que proposé par le projet DUNE-DESIR. De futurs travaux pourraient chercher à distinguer l'accompagnement d'un conseiller pédagogique, qui renvoie surtout à un besoin de soutien (techno)pédagogique, de l'accompagnement de/à la recherche, qui permet plutôt de comprendre l'impact de ces nouvelles pratiques sur l'apprentissage des étudiants ou de partager et de valoriser scientifiquement ces nouvelles pratiques. Cette distinction pourrait se faire dans la phase de questionnement des enseignants lors des entretiens, afin de clarifier leur besoin d'accompagnement et d'identifier la dimension socio-affective (accompagnement (techno)pédagogique) ou vocationnel (accompagnement à la valorisation du projet) auquel il renvoie.

Enfin, dans le cadre d'une prochaine recherche sur l'engagement d'enseignants dans un processus de transformation pédagogique et sur la base d'entretiens semi-directifs, une analyse inductive pourrait être réalisée afin de constituer de nouveaux motifs d'engagement et d'adapter davantage le modèle de Carré (2001) au contexte de l'engagement dans un processus de transformation pédagogique.

.3.1.2. Mobiliser la théorie des besoins de base (Ryan et Deci, 2017)

La théorie de l'autodétermination (TAD) relève que l'individu est par nature actif, motivé et curieux, désirent apprendre et se développer (Ryan et Deci, 2017). Cette théorie stipule l'existence de trois besoins psychologiques de base dont la satisfaction est vitale pour le développement, le fonctionnement et l'actualisation de la personne (Ryan et Deci, 2017), à savoir le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale.

Comme vu précédemment, la TAD peut donc être considérée comme une macrothéorie qui regroupe plusieurs mini-théories : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique, la théorie des orientations de causalité, la théorie des besoins de base, la théorie du contenu des objectifs et la théorie motivationnelle des relations interpersonnelles (Ryan et Deci, 2017).

La théorie des besoins de base rend compte de l'influence de la satisfaction des besoins de base pour favoriser l'engagement et le maintien de l'engagement de l'individu dans l'activité. Dans des recherches futures sur l'engagement d'enseignants dans un processus de transformation pédagogique, il pourrait être intéressant d'utiliser un questionnaire sur la satisfaction (ou la frustration) des besoins psychologiques de base (Ryan et Deci, 2017) pour obtenir des informations complémentaires, afin d'identifier le style motivationnel des enseignants en plus de l'analyse du discours des entretiens semi-directifs. L'analyse des besoins psychologiques de base aiderait ainsi à rendre compte et à expliquer notamment les variations des

contextes sociaux qui influencent la croissance des individus ou sont toxiques à leur bien-être (Ryan et Deci, 2017 ; Vansteenkiste, Soenens et Ryan, 2023).

.3.1.3. Mobiliser l'approche écologique

Le cadre méthodologique mis en place dans cette recherche n'a pas permis d'identifier à chaque phase d'avancement du projet les éléments contextuels, comme les situations de contraintes ou d'incertitudes que vivaient les enseignants. Les contextes dans lesquels ont évolué les enseignants tout au long du projet ont donc été peu pris en compte.

Au-delà de questionner les enseignants tout au long du projet, nous aurions pu étudier le cours de vie (Haué, Poizat et Theureau, 2021) des enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR selon une approche écologique (Bronfenbrenner, 1979), pour identifier l'influence du contexte et des situations vécues par les enseignants sur leur engagement et leur maintien dans un processus de transformation pédagogique. L'approche écologique considère en effet que le contexte dans lequel évolue l'individu contribue à son développement humain impliquant une coadaptation réciproque du sujet et de son contexte de développement (Reyssier, 2022). Cette approche pourrait permettre par exemple de mieux identifier et comprendre l'ensemble des événements personnels, professionnels, etc. qui concourent à l'engagement et au maintien d'un enseignant dans un tel processus.

.3.1.4. Questionner le développement professionnel et la posture des enseignants

L'engagement d'un enseignant dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique amène à un développement professionnel, mais aussi à un développement identitaire qui a un impact sur l'habitus de l'individu. L'habitus peut se définir comme ce que l'individu a acquis et qui s'est incarné dans le corps de manière durable sous forme de dispositions permanentes (Bourdieu, 1987).

L'habitus se compose de l'ethos et de l'hexis corporelle (Bourdieu, 1987). L'ethos correspond aux principes ou aux valeurs de l'individu, c'est-à-dire que la morale de l'individu, qui influence sa conduite quotidienne, est intériorisée et inconsciente (Lameul, 2016). L'hexis corporelle renvoie aux postures, aux dispositions et aux rapports au corps qui sont intériorisés de manière inconsciente par l'individu tout au long de sa vie (Lameul, 2016).

Dans une prochaine étude sur l'engagement d'enseignants dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique, il serait intéressant d'étudier l'évolution de la posture et du développement professionnel de l'enseignant au regard de ses raisons d'engagement dans les différentes phases d'avancement du projet. Cette étude permettrait probablement d'obtenir davantage d'éléments de compréhension concernant les motivations de l'enseignant au regard de sa posture.

.3.2. Perspectives méthodologiques

.3.2.1. Élargir la recherche

Nous avons mené une recherche qualitative à visée compréhensive qui a cherché à identifier les motifs d'engagement et les motivations d'enseignants s'engageant dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique. Cette recherche a été réalisée auprès de 10 enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR, avec lesquels nous avons réalisé des entretiens semi-directifs.

Au regard des limites de cette recherche relevées précédemment, il serait intéressant, dans une prochaine étude, de confirmer ou d'infirmer les tendances observées dans cette recherche, en réalisant une étude plus large auprès d'un plus grand nombre de porteurs de projet de transformation pédagogique engagés dans un ou plusieurs autres projets de soutien des initiatives de transformations pédagogiques. Cette recherche complémentaire permettrait notamment de vérifier

les tendances selon les données sociodémographiques des enseignants relevés dans cette recherche.

Par ailleurs, un questionnaire pourrait être constitué pour réaliser l'étude à une plus grande échelle. Pour réaliser cette étude par questionnaire, il serait judicieux de créer en amont un questionnaire qui renverrait aux motifs d'engagement et le tester auprès d'un petit échantillon d'enseignants engagés au sein d'un projet de soutien des initiatives de transformations pédagogique et numérique.

.3.2.2. Questionner les enseignants tout au long du projet

Dans cette recherche, nous avons questionné les enseignants sur l'ensemble des phases d'avancement de leur projet de transformation pédagogique (avant, pendant et après le projet DUNE-DESIR) au cours d'un seul entretien. Comme évoqué précédemment, il serait intéressant dans les prochaines recherches sur l'engagement d'enseignants dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique, de réaliser une étude longitudinale auprès des enseignants porteurs de projet, de les rencontrer et de les questionner distinctement sur les différentes phases d'avancement de leur projet, en temps réel, afin d'avoir plus d'explications et de clarifications sur les facteurs influençant leurs motifs d'engagement et leurs motivations tout au long du projet. Ces échanges permettraient d'avoir davantage d'informations sur leur trajectoire expérientielle dans le projet DUNE-DESIR. Cette méthode permettrait de croiser les raisons relevées pour expliquer leur engagement avec les situations vécues et donc d'identifier les situations qui favorisent l'engagement et le maintien des enseignants dans un tel projet.

.3.3. Perspectives praxéologiques

Pour restructurer le fonctionnement des institutions de l'enseignement supérieur, Paquelin (2020) et Fiévez (2017) proposent une organisation systémique de l'institution dans laquelle chaque acteur serait partie prenante de l'implémentation de la transformation pédagogique. De même, le modèle ASPI (Peraya et Jaccaz, 2004) propose une représentation du dispositif d'implémentation de la transformation pédagogique qui prend en compte les différentes dimensions et composantes (structurelles, actanciennes, individuelles, etc.) qui affectent le processus d'innovation.

Cette recherche a permis de relever que le projet DUNE-DESIR a initié la formation d'une communauté de pratiques, c'est-à-dire un groupe d'individus qui s'engagent mutuellement dans une entreprise commune et qui partagent un répertoire commun (Eveillard, 2021 ; Wenger, 1998). Plus précisément, les individus, le contexte, les enjeux de pouvoir et le partage d'expertise entre eux semblent avoir contribué au développement d'une communauté de pratiques (Arthur, 2016). Les living labs (laboratoires vivants), se fondent sur des équipes pluridisciplinaires pour construire, dans une démarche participative, des pratiques innovantes (Voilmy, 2016). Ces living labs peuvent être considérés comme des lieux propices pour permettre la fédération des communautés de pratiques, puisqu'à travers cette démarche participative, chaque acteur pourrait partager et réfléchir avec ses congénères sur ses propres pratiques. La participation de l'ensemble des acteurs, pédagogiques, technologiques (*Fab Lab*, Direction de Système d'Information, etc.), administratifs (gestionnaire des emplois du temps, des salles et des ressources, etc.) ou encore de la gouvernance favoriserait probablement le soutien des transformations pédagogiques (Clerget et Melayers, 2022 ; Paquelin, 2020).

L'existence d'un living lab ainsi que la présence d'une communauté de pratiques au sein de chaque université encourageraient de même le développement d'une démarche réflexive des enseignants et de (re)questionnement de leurs pratiques

tout au long de leur vie professionnelle. Cela favoriserait, sans doute, non seulement une évolution continue des pratiques mais peut être aussi le maintien de cette dynamique dans les universités. Des études sur l'évolution des pratiques pédagogiques au sein des living labs permettraient également d'observer l'intérêt et l'efficacité de ces espaces de discussion et de réflexion sur l'engagement dans des processus de transformation pédagogique des enseignants.

Conclusion générale

Dans ce travail de recherche doctoral, nous avons cherché à identifier les motifs d'engagement et les motivations qui contribuent, pour un enseignant, à s'engager et à maintenir son engagement dans un projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique.

Pour ce faire, nous avons réalisé une recherche qualitative à visée compréhensive auprès de 10 enseignants porteurs de projets DUNE-DESIR, auprès desquels nous avons mené des entretiens semi-directifs. Pour analyser le discours des enseignants, nous avons construit dans un premier temps un cadre théorique intégrateur prenant appui sur le modèle descriptif des motifs d'engagement de Carré (2001) et sur trois mini-théories issues de la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2017). Dans un second temps, des analyses thématiques et diachroniques ont été réalisées au regard de ce cadre.

Les résultats de cette recherche ont permis d'identifier les motifs d'engagement et les motivations des enseignants, ainsi que leur impact sur l'engagement et le maintien des enseignants dans et après le projet DUNE-DESIR.

Les motifs d'engagement des enseignants sont pluriels, contingents et évolutifs. Deux motifs d'engagement prédominants ont été relevés tout au long du projet pour expliquer l'engagement des enseignants et leur maintien dans et après le projet : le motif opératoire professionnel, qui renvoie à l'intention de l'enseignant d'acquérir les compétences considérées comme nécessaires pour la réalisation d'activités d'enseignement, et le motif socio-affectif, qui traduit le souhait de l'enseignant de participer à un processus de transformation pédagogique pour bénéficier de contacts sociaux.

Le motif économique, qui renvoie au fait que l'individu s'engage pour des raisons d'ordre explicitement matériel et financier, a fortement été relevé dans le discours

des enseignants pour expliquer leur engagement initial. En ce qui concerne le maintien des enseignants dans le projet, les motifs opératoire professionnel, socio-affectif et identitaire semblent l'expliquer. Le motif identitaire renvoie au fait que l'enseignant s'engage dans un processus de transformation pédagogique pour acquérir les compétences ou la reconnaissance symbolique considérées comme nécessaires à la transformation ou à la préservation de ses caractéristiques identitaires (statut social, statut professionnel, statut familial, fonction, etc.). Enfin, c'est le motif vocationnel, qui renvoie au souhait que l'enseignant s'engage dans le processus de transformation pédagogique pour acquérir les compétences ou la reconnaissance symbolique considérées comme nécessaires pour préserver son emploi, pour le faire évoluer ou le transformer, avec un objectif d'orientation professionnelle ou de gestion de carrière, qui arrive en troisième position pour expliquer le maintien de l'engagement des enseignants dans leur projet de transformation pédagogique à la fin de DUNE-DESIR.

Cette recherche doctorale a permis de relever que les motifs qui expliquent en partie le désengagement de certains enseignants après le projet DUNE-DESIR sont les motifs : dérivatif, économique et prescrit, tels que c'est le cas pour Bénédicte et Éric dans le projet DUNE-DESIR. La culture organisationnelle ne semble pas toujours favoriser la mise en place et le maintien des projets de transformation comme c'est le cas dans le projet DUNE-DESIR. L'arrêt des financements et les injonctions extérieures (implicites et explicites) semblent également entraver le maintien de l'engagement des enseignants.

Concernant les motivations des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR, les résultats ont relevé que la motivation extrinsèque par régulation identifiée, qui renvoie au fait que l'individu s'engage dans une activité parce qu'elle correspond à quelque chose d'important pour lui (Ryan et Deci, 2017), et la motivation intrinsèque, qui correspond au fait qu'une activité est réalisée par l'individu parce qu'elle présente un intérêt et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir (ibid.), contribueraient à l'enga-

gement et au maintien des enseignants tout au long du projet DUNE-DESIR. Inversement, la motivation extrinsèque par régulations introjectée, qui renvoie au fait que l'individu est motivé par des incitations, des pressions ou des contraintes internes telles qu'éviter la culpabilité ou améliorer son estime de soi (Csillik et Fenouillet, 2019 ; Pelletier et Rocchi, 2023 ; Ryan, 1982 ; Ryan et Deci, 2017), et la motivation extrinsèque par régulation externe, qui renvoie au fait que le comportement de l'individu est régulé par des éléments extérieurs à lui et pour des raisons différentes de l'activité, telles qu'obtenir des conséquences positives (récompenses) ou éviter des conséquences négatives (punition) (Ryan et Deci, 2017), empêcheraient le maintien de l'engagement des enseignants dans et après le projet DUNE-DESIR.

Le projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique DUNE-DESIR semble donc avoir influencé de différentes façons l'engagement et le maintien des enseignants dans leur processus de transformation pédagogique. Il a favorisé d'une part, les temps d'échanges et de collaboration entre les différents acteurs institutionnels. Les résultats montrent que le projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique a permis à certains enseignants de déployer un projet collectif (disciplinaire, interdisciplinaire ou pluridisciplinaire) engageant différents collègues (MCF, PU, enseignants capésiens, intervenants extérieurs, conseillers pédagogiques, etc.). Certaines équipes pédagogiques constituées autour du projet DUNE-DESIR semblent avoir perduré après le projet. C'est le cas pour Béatrice, Charlotte et Pierre. Par ailleurs, des enseignants ont relevé que les moments d'échanges et de partages autour des différents porteurs de projet DUNE-DESIR étaient propices à la réflexion et à l'approfondissement de leur projet de transformation pédagogique, tels qu'Alain, Béatrice, Charlotte, Denise, Éric, Grégoire, Oscar, Patricia et Pierre, en plus de favoriser certaines collaborations entre les différents acteurs de l'institution. D'autre part, le projet DUNE-DESIR a permis aux enseignants d'être accompagnés par des conseillers pédagogiques qui leur apportent des éléments théoriques par rapport aux pratiques pédagogiques, amènent des réflexions sur l'enseignement, organisent des moments d'échanges et les soutiennent lors de l'expérimentation (Béchar, 2017 ; Bélanger, 2010).

Le projet DUNE-DESIR a également permis aux enseignants de mettre en œuvre leurs projets « innovants », de renouveler leurs pratiques ou encore de tester de nouveaux dispositifs pédagogiques (Jeannin et al., 2022). Parmi les projets de transformation pédagogique DUNE-DESIR, un certain nombre avait pour objectif de faire évoluer les pratiques pédagogiques existantes en vue d'améliorer (rendre plus efficace) l'apprentissage des étudiants et/ou de s'adapter à leurs besoins (Jeannin et al., 2022 ; Pelletier, 2009). Les enseignants s'étant engagés dans le projet DUNE-DESIR semblent être sensibles aux questions pédagogiques. D'ailleurs, un certain nombre d'enseignants relèvent qu'ils ont maintenu leur projet de transformation pédagogique puisque les étudiants ciblés par celui-ci faisaient de bons retours et que l'effet escompté était, au moins en partie, atteint (Alain, Béatrice, Denise, Oscar, Patricia et Pierre).

Par ailleurs, certains enseignants, tels que Charlotte, Grégoire ou encore Oscar, ont relevé qu'ils s'engageaient dans ce type de projet pour (re)dynamiser leur travail, stimuler leur motivation au travail, se lancer de nouveaux défis, etc. (Jeannin et al., 2022). Alors que certains apprécient avoir découvert de nouvelles choses et développer de nouvelles compétences grâce à leur engagement au sein du projet DUNE-DESIR, d'autres soulignent le regret de ne pas avoir été formés sur les outils techniques et technologiques (logiciels, méthodes, etc.) pour leur permettre de réactualiser en toute autonomie leurs pratiques pédagogiques, c'est le cas d'Alain. En effet, les missions des conseillers ou conseillers pédagogiques étaient d'aider voire de décharger parfois les enseignants sur les aspects techniques et technologiques (Eveillard, 2021 ; Jeannin et al., 2022 ; Lebrun et al., 2016), ce qui ne leur a pas toujours permis de se former sur les outils.

Cependant, ce projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique semble avoir influencé négativement l'engagement, et surtout le maintien de certains enseignants (Bénédicte et Éric) dans leur processus de transformation pédagogique, en proposant différents types de financements (heures de décharge, financements divers, etc.) (Deci et al., 1999 ; Larré et Plassard, 2012 ; Pelletier et Rocchi,

2023). En effet, à la fin du projet, la source de financement n'étant plus présente, le déploiement de certains dispositifs ne peut plus être mis en place par faute de ressources humaines, matérielles et financières.

De plus, nous avons relevé une dichotomie entre les injonctions (implicites et explicites) faites aux enseignants et la culture organisationnelle qui ne facilitent pas les changements de pratiques. L'ensemble des tâches du métier d'enseignant et d'enseignant-chercheur dans l'enseignement supérieur et le temps demandé pour les réaliser ne favorisent pas l'engagement et le maintien dans un processus de transformation pédagogique. De même, la temporalité des acteurs de l'institution n'est pas toujours la même (année universitaire, durée du poste, durée du projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique, etc.), ce qui ne favorise pas toujours la collaboration entre les acteurs, le respect des calendriers, donc d'une certaine manière la conception et la mise en place de transformations pédagogiques.

Les résultats de cette recherche montrent donc un besoin de requestionner et de restructurer le fonctionnement des institutions et des ressources humaines, matérielles, financières, etc., de l'enseignement supérieur (Paquelin, 2020). Une évolution de la culture organisationnelle permettrait probablement aux enseignants d'avoir les moyens de s'engager dans un questionnement de leurs pratiques pédagogiques en dehors de tout projet subventionné, tout au long de leur carrière.

Au regard de l'analyse des résultats de cette recherche et du suivi des autres porteurs de projet DUNE-DESIR réalisés avec l'équipe du living lab DUNE-DESIR, certains enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR ont certainement pu devenir des leaders pédagogiques et des agents de changements ayant développé un intérêt pour l'éducation (Laurijssen et al, 2009 ; Vandenberghe, 1986). Il est possible d'espérer qu'ils permettront un essaimage des pratiques (Chusseau et Caroff, 2022).

Cependant, plusieurs questions restent en suspens : Qu'en est-il des enseignants qui ne se sont pas engagés dans le projet DUNE-DESIR et dans d'autres projets de

soutien des initiatives de transformations pédagogiques ? Transforment-ils leurs pratiques pédagogiques ? Sont-ils outillés pour les transformer ?

Pour ouvrir de nouveaux horizons dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, il serait utile de répliquer ce type de cette recherche dans une étude quantitative, à plus grande échelle. Dans cette étude de plus grande ampleur, il pourrait être intéressant de questionner par exemple la satisfaction des besoins psychologiques de base, soit le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'affiliation sociale (Ryan et Deci, 2017) pour analyser la dynamique motivationnelle des enseignants, tout au long du projet de soutien des initiatives de transformation pédagogique. Nous encourageons aussi à questionner le développement professionnel et l'évolution de la posture des enseignants engagés tout au long du projet de soutien des initiatives des transformations pédagogiques. Par ailleurs, la mobilisation de l'approche écologique et l'étude des cours de vie des enseignants permettraient d'identifier et de comprendre davantage l'ensemble des événements personnels, professionnels, etc. qui contribuent ou empêchent l'engagement et le maintien d'un enseignant dans un processus de transformation pédagogique.

Ce travail a néanmoins permis de montrer l'influence des projets de soutien des initiatives de transformations pédagogiques dans l'engagement dans un processus de transformation pédagogique des enseignants, tel que le projet DUNE-DESIR. Il propose aussi et surtout, des pistes de remédiation et l'ouverture pour de nouvelles recherches, pour continuer à faire évoluer les connaissances dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation sur ces thématiques d'actualité pour l'enseignement supérieur.

Bibliographie

Abrandt-Dahlgren, M.A., Castensson, R. et Dahlgren, L. (1998). PBL from teachers' perspective. *Higher Education*, 36, 437-447. <https://doi.org/10.1023/A:1003467910288>

Adams, J. M. et Jones, W. H. (1997). The conceptualization of marital commitment: An integrative analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1177-1196. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1177>

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1988). A quoi tient le succès des innovations ? *Gérer et Comprendre. Annales des mines*, 11, 4-17. <https://shs.hal.science/halshs-00081741v1>

Albéro, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'Université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire (Ritpu)*, 8(1-2), 11-21. <https://doi.org/10.7202/1005779ar>

Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire* (3e éd.). Presses universitaires de France.

Amabile T. M. (1997). Motivating creativity in organizations : on doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40, 39-58. <https://doi.org/10.2307/41165921>

Amadiou, F., et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Retz.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association : the official guide to APA style* (Seventh edition). American Psychological Association.

Annot, E. (2012). *La réussite à l'Université : du tutorat au plan licence*. De Boeck Supérieur.

Arthur, L. (2016). Communities of practice in higher education : professional learning in an academic career. *International Journal of Academic Development*, 21(3), 230-241. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2015.1127813>

Ballantyne, R., Bain, J.D. et Packer, J. (1999). Researching university teaching in Australia : Themes and issues in academics' reflections. *Studies in Higher Education*, 24(2), 237-257. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379918>

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory : An agentic perspective, *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Bandura, A. (2019). Chapitre 2. La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré et F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (p. 13-45). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0013>

Baruel Bencherqui, D., Beau, G. et Bazin, Y. (2018) Perturber les enseignants pour mieux motiver les étudiants : de l'étude de cas traditionnelle aux jeux pédagogiques. *Association de Gestion des Ressources Humaines*, 26, 123-147. <https://doi.org/10.3917/grh.181.0123>

Béchar, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 257–281. <https://doi.org/10.7202/009933ar>

Béchar, J.-P. (2017). Apprendre à collaborer : l'altérité au cœur des transformations curriculaires. Dans *Actes du IX^e Colloque Questions de pédagogie en enseignement supérieur* (QPES) (pp. 209-216). Grenoble, France.

Béchar, J.-P., et Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. Dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (pp.131-149). Éditions du CRP.

Bédard, D., et Béchar, J.-P. (2009). Chapitre 1. L'innovation pédagogique : un vaste chantier. Dans D. Bédard, et al., *Innovier dans l'enseignement supérieur* (pp. 29-43). Presses Universitaires de France.

Bélangier, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 1-21 <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.6>

Bentley, T. (2010). Innovation and diffusion as a theory of change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (Vol. 1, pp. 29–46). New York : Springer.

Ben Youssef, A., et Hadhri W. (2009). Les dynamiques d'usage des technologies de l'information et de la communication par les enseignants universitaires. Le cas de la France. *Réseaux*, 155, 23-54. <https://doi.org/10.3917/res.155.0023>

Berger, J.- L., et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière, *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>

Bergeri, I., Michel, R. et Boutin, J.-P. (2002). Pour tout savoir ou presque sur le coefficient kappa. *Médecine Tropicale*, 62(6), 634-636. [https://www.jle.com/fr/MedSanteTrop/2002/62.6/634-636%20Pour%20tout%20savoir%20ou%20presque%20sur%20le%20coefficient%20Kappa%20\(Bergeri\).pdf](https://www.jle.com/fr/MedSanteTrop/2002/62.6/634-636%20Pour%20tout%20savoir%20ou%20presque%20sur%20le%20coefficient%20Kappa%20(Bergeri).pdf)

Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (4e éd.). Armand Collin.

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. https://www.sup-recherche.org/wp-content/uploads/2016/09/Rapport_pedagogie_C_Bertrand_2_352901-1.pdf

Biddle, S., Chatzisarantis, N., et Hagger, M. (2001). Théorie de l'autodétermination dans le domaine du sport et de l'exercice physique. Dans Cury, F. et Sarrazin, P. (dir.), *Théories de la motivation et pratiques sportives : Etat des recherches* (pp.19-55). Presses Universitaires de France.

Boboc, A & Metzger J.-L. (2023). La formation professionnelle entre injonction à la numérisation et impératif de sobriété. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 43 | 2023, mis en ligne le 13 octobre 2023, consulté le 08 novembre 2023. <http://journals.openedition.org/dms/9219>

Boudon, R. (1985). *La place du désordre. Critique des théories du changement social*. PUF.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Les éditions de minuit.

Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Presses universitaires de Liège. Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81(1), p.115-131. <https://doi.org/10.3917/cips.081.0115>

Braxton, J.M., Olsen, D. et Simmons, A. (1998). Affinity disciplines and the use of principles of good practice for undergraduate education. *Research in Higher Education*, 39(3), 299-319. <https://doi.org/10.1023/A:1018729101473>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Brunstein., J. C. et Gollwitzer, P. M. (1996). Effects of failure on subsequent performance : The importance of self-defining goals. *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 395-407. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.395>

Brunstein., J. C. Schultheiss, O. C. et Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being : The moderating rôle of motives dispositions. *Journal of personality and social psychology*, 75(2), 494-508. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.2.494>

Burke, P. J. et Reitzes D. C. (1991). An identity theory approach to commitment. *Social Psychology Quarterly*, 54(3), 239-251. <https://doi.org/10.2307/2786653>

Burton, L. et Haines, C. (1997). Innovation in teaching and assessing mathematics at university level. *Teaching in Higher Education*, 2(3), 273-293. <https://doi.org/10.1080/1356215970020308>

Careau, E. et Vallée, C. (2014). Recherche qualitative et scientificité (*Trustworthiness*). Dans S. Tétreault (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (pp. 489-507). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01.0489>

Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Education permanente*, 136, 119-132.

Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan

Carré, Ph. et Caspar, P. (2017). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod « Hors collection ».

Carré, Ph. et Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. Dans Ph. Carré et F. Fenouillet, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 269-289). Dunod « Hors collection ».

Carré, P. et Fenouillet, F. (2017). Chapitre 15. Motivation et rapport à la formation. Dans Ph. Carré et al., *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp.309-328). Dunod « Hors collection ».

Cawley, P. (1989). The introduction of a problem-based option into a conventional engineering degree course. *Studies in Higher Education*, 14(1), 83-95. <https://doi.org/10.1080/03075078912331377632>

Chusseau, E. et Caroff, C. (2022). Les conditions de pérennisation et d'essaimage des projets DUNE-DESIR. Dans Collectif DESIR (dir.), *Transformations pédagogique et numérique dans l'enseignement supérieur. Quatre années pour changer les pratiques* (pp. 45-56). Presses des Mines.

Claveau N. et Tannery F. (2002), La recherche à visée ingénierique en management stratégique ou la conception d'artefacts médiateurs, in N. Mourgues, *Questions de Méthodes en Sciences de Gestion* (pp.121-150). Ems.

Clerget, J. et Melayers, L. (2022). Des environnements capacitant pour la transformation pédagogique et numérique. Dans Collectif DESIR (dir.), *Transformations pédagogique et numérique dans l'enseignement supérieur. Quatre années pour changer les pratiques* (pp. 115-130). Presses des Mines.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2016). *L'importance croissante des étudiants non-traditionnels*. <https://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/etudiant-non-traditionnel/limportance-croissante-etudiants-non-traditionnels/>

Coulombe, D., Guilbert, L. et Lacombe, N. (2000). Vécu et contraintes lors de l'application d'une nouvelle approche pédagogique: une étude de cas québécoise en comptabilité. *Canadian Journal of Higher Education*, 30(1), 149-188. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183349/183304>

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.

Cristol, D. et Cavignaux-Bros, D. (2019). L'innovation en formation : perspectives numériques. *Éducation permanente*, 219, 41-53. <https://doi.org/10.3917/edpe.219.0041>

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181

Cros., F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche & formation*, 31, 127-136. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_31_1_1576

Csillik, A. et Fenouillet, F. (2019). Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans P. Carré (éd.), *Psychologies pour la formation* (pp. 223-240). Dunod.

Deci, E. L. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(1), 105-115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>

Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120. <https://doi.org/10.1037/h0032355>

Deci, E., Koestner, R., et Ryan, R. (1999). Une revue méta-analytique d'expériences examinant l'effet des récompenses extrinsèques sur la motivation intrinsèque. *Bulletin psychologique*, 125 (6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>

Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L. et Ryan R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determined of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. et Ryan, R. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>

Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats. Méthodes en sciences humaines*. De Boeck, Coll.

Depover, D. (2010). Chapitre 4. Comprendre et gérer l'innovation. Dans B. Charlier et al. (dir.), *Apprendre avec les technologies* (pp.61-70). Presses Universitaires de France.

Djebara, A, et Dubrac, D. (2015). *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*. Avis. Conseil économique, social et environnemental. https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015_06_pedagogie_numerique.pdf

Doyon, A., Legault, M., et Paré, A. (2008). Analyse de pratique et processus de transformation chez des éducateurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 17-34. <https://doi.org/10.7202/1017507ar>

Dubasque, D. (2019) . Présentation. *Comprendre et maîtriser les excès de la société numérique*. (p. 15 -15). Presses de l'EHESP. <https://shs.cairn.info/comprendre-et-maitriser-les-exces-de-la-societe--9782810906994-page-15?lang=fr>

Dubé, L., Kairouz, et S Jodoin, M. (1997). L'engagement : un gage de bonheur ? *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 211-237.

Duguet, A. et Morlaix S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives*, 6(18), 93-110. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>

Duguet, A. et Morlaix, S. (2017). Perception des TIC par les enseignants universitaires : l'exemple d'une université française. *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14(3), 5-16. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n3-01>

Duguet, A. et Morlaix, S. (2018). Le numérique à l'Université : facteur explicatif des méthodes pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), 1-18. <http://journals.openedition.org/ripes/1682>

Dulbecco, P., Beer, M.-C., Delpech de St-Guilhem, J., Dubourg-Lavroff, S., et Pimmel, E. (2018). *Les innovations pédagogiques numériques et la transformation de l'enseignement supérieur*. Rapport de l'IGAENR (n°2018-049). https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/IGAENR-Rapport-2018-049-Innovations-pedagogiques-numeriques-transformation-etablissements-enseignement-superieur-2_980436.pdf

Dumont, C. (2007). Chapitre 2. Les relations enseignant-enseignés: les aspects psychoaffectifs. Dans J.-C. Manderscheid (éd.), *L'enseignement en ligne: À l'université et dans les formations professionnelles* (pp. 55-90). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mande.2007.01.0055>

Dwivedi, Y.K., Rana, N.P., Jeyaraj, A., Clement, M. et Williams, M.D. (2019). Re-examining the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) : Towards a Revised Theoretical Model. *Information Systems Frontiers*, 21, 719-734. <https://doi.org/10.1007/s10796-017-9774-y>

Easton, J.-Q., Kapadia, K. et Coca, C. (2007, janvier). *Keeping new teachers: a first look at the influences of induction in the Chicago Public Schools*. <https://consortium.uchicago.edu/publications/keeping-new-teachers-first-look-influences-induction-chicago-public-schools>

Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Flammarion.

Evans, K. (2015). Apprentissage tout au long de la vie : Politique sociale et agentivité individuelle. *Savoirs*, 37(1), 11-33. <https://doi.org/10.3917/savo.037.0011>

Eveillard, M. (2021). Étude des caractéristiques de l'engagement et de la persévérance chez des enseignants-chercheurs impliqués dans un projet pédagogique innovant. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke et Université Catholique de l'Ouest]. Bibliothèque de l'Université Sherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/18992/eveillard_matthieu_PhD_2021.pdf?sequence=3&etisAllowed=y

Farzaneh, F. et Boyer., A. (2017). La motivation des employés à innover : bilan et perspectives. *Management et Avenir*, 98, 191-210. <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2017-8-page-191.htm>

Fenouillet, F. (2019). Chapitre 16. Vers une approche intégrative des théories de la motivation. Dans Ph. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (pp. 305-338). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0305>

Fernet, C., Guay, F., et Sénécal, C. (2004). S'adapter aux exigences du travail : le rôle de l'autodétermination au travail et du contrôle du travail dans la prévision de l'épuisement professionnel. *Journal du comportement professionnel*, 65(1), 39-56. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00098-8)

Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif : modèles, réalités et enjeux*. Presses de l'Université de Québec (PUQ).

Fullan, M. (2006). The future of educational change : system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9>

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Aldine.

Grolnick, W. et Ryan, R. (1987). L'autonomie dans l'apprentissage des enfants : une enquête sur les différences expérimentales et individuelles. *Journal de personnalité et de psychologie sociale*, 52 (5), 890-898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>

Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. [Habilitation à diriger des recherches en sciences du langage, Université du Havre]. <https://theses.hal.science/tel-00806418/document>

Guillon, S., Boléguin, V., et Picot, J. (2017). Le poids de la vocation et du contexte dans l'activité d'enseignement des universitaires. L'exemple de trois universités du Grand Est. *Spirale – revue de recherche en éducation*, 60(2), 111-124. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0111>

Hammond, M.M., Neff N.L., Farr J.L., Schwall, A.R. et Zhao, X. (2011). Predictors of Individual-level Innovation at Work : A Meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5, 90-105. <https://doi.org/10.1037/a0018556>

Hannan, A., English, S. et Silver, H. (1999). Why innovate ? Some preliminary findings from a research project on « Innovations in teaching and learning in higher education ». *Studies in Higher Education*, 24(3), 279-289. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379895>

Haué, J., Poizat, G. et Theureau, J. (2021). Cours d'action Dans : Éric Brangier éd., *Ergonomie : 150 notions clés* (pp. 219-222). Paris: Dunod.

Hazard, B., Cavaillès., J.- A., Carroué, L., Gaubert-Macon, C., Loeffel, L., Mathias, P., et Schmitt, J.-M. (2020). *Les usages pédagogiques du numériques au service de la réussite des élèves*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et du sport. https://dane.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/Media/document/igesr-rapport-2020-133-usages-pedagogiques-numerique-reussite-eleves-pdf-73925_1.pdf

Honoré, B. (2001). *Soigner*. Paris : Seli Arslan.

Hülshager, U. R., Anderson, N. et Saldago, J. F. (2009). Team-level Predictors of Innovation at Work : A Comprehensive Meta-analysis Spanning Three Decades of Research. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1128-1145. <https://doi.org/10.1037/a0015978>

Hurst, M., Dittmar, H., Banerjee, R., et Bond, R. (2017). "I just feel so guilty": The role of introjected regulation in linking appearance goals for exercise with women's body image. *Body Image*, 20, 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.12.002>

Ingersoll, R., et Smith, T. M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter ? *NAASP Bulletin*, 88(638), 28-40. <https://doi.org/10.1177/019263650408863803>

Janssen, O. (2005). The Joint Impact of Perceived Influence and Supervisor Supportiveness on Employee Innovative Behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 573-579. <https://doi.org/10.1348/096317905X25823>

Jeannin, L., Serres, G., Roblès, C., Tichit, A., et Hamon, L. (2022). Innovation pédagogique à l'Université et effets de transformation sur les enseignants, *Recherches en éducation*, 47, 137-153. <https://doi.org/10.4000/ree.10471>

Jézégou, A. (2022). Agentivité. Dans A. Jorro (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 41-44). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0041>

Johnston, S. (1996). Questioning the concept of "dissemination" in the process of university teaching innovation. *Teaching in Higher Education*, 1(3), 295-304. <https://doi.org/10.1080/1356251960010302>

Jordan, S., et Yeomans, D. (1991). Whither independent learning ? The politics of curricular and pedagogical change in a polytechnic department. *Studies in Higher Education*, 16(3), 291-308. <https://doi.org/10.1080/03075079112331382855>

Joseph, M. et Mailhot, J. (2018, décembre). Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation. Une enquête quali-quantitative auprès d'apprenants de Lire et Ecrire Bruxelles. *Lire et Ecrire Bruxelles*, 1-45. https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/motifs_engagements_md.pdf

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 69-86. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0069>

Kasworm, C.-E. (2018). Adult students : A confusing world in undergraduate higher education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66(2), 77-87. <https://doi.org/10.1080/07377363.2018.1469077>

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)

Koestner, R., et Levine, S. L (2023). Causality Orientations Theory : SDT's Forgotten Mini-Theory. In R. Ryan (éd.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (édition en ligne, Oxford Academic, 23 février 2023). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.6>, consulté le 28 janvier 2024.

Krupicka, A., et Coussi, O. (2017). Compréhension d'un cas d'innovation institutionnelle au travers de la théorie de la traduction éclairée par les proximités de ressources. *Gestion et management public*, 5(3), 5-25. <https://doi.org/10.3917/gmp.053.0005>

Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation : de l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), 1-7. <http://ripes.revues.org/1160>

Lameul, G. et Loisy C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. De Boeck.

Lameul G., Peltier C., et Charlier B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education et Formation*, 301, 99-113. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37228>

Lanarès, J. et Poteaux, N. (2013). Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur ? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 9-24). Peter Lang.

Landis, J. R., et Koch, G. G. (1977). The measurement of observe agreement for categorical data. *Biométrie*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

Larré, F., et Plassard, J. (2012). *L'Enseignant : réalités économiques et enjeux professionnels*. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.larre.2012.01>

Latour, B. (1992). *Les réseaux que la raison ignore*. L'Harmattan.

Laurijssen, C., Gilis, A., Clement, M., Buelens, H., et Huyghe, S. (2009). Chapitre 5. Leadership pédagogique : une vision à développer. Dans D. Bédard et al., *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 93-107). Presses Universitaires de France.

Lebrun, M., Lison, C. et Batier, C. (2016). Les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(1), 1-20. <https://doi.org/10.4000/ripes.1028>

Legault, L., Green-Demers, I. et Pelletier, L. (2006). Pourquoi les lycéens manquent-ils de motivation en classe ? Vers une compréhension de l'amotivation scolaire et du rôle du soutien social. *Journal de psychologie éducative*, 98 (3), 567-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>

Lejeune, C. (2010). Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 9, 15-32. <https://hdl.handle.net/2268/61098>

Le Déaut, J.Y. (2013). *Rapport au Premier ministre. Refonder l'Université, dynamiser la recherche*. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/134000040.pdf>

Ling, L. et Ling, P. (1994). Administration for innovation in higher education, *Innovative Higher Education*. 18(3), 221-236. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01191115>

Lison, C., et Jutras, F. (2014). Innover à l'Université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 1-8. <https://doi.org/10.4000/ripes.769>

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 2-17. <https://www.researchgate.net/publication/268076107> De l'innovation a un modele de dynamique innovationnelle en enseignement superieur

Loiola, F.A., et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535. <https://doi.org/10.7202/029507ar>

Loisy, C. et Lameul, G. (2014). Introduction. La pédagogie universitaire numérique : émergence d'une problématique. Dans : Geneviève Lameul éd., *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique: Questionnement et éclairage de la recherche* (pp. 13-24). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0013>

Loizon, A. (2014). Enseigner dans l'enseignement supérieur : les difficultés du métier. *Travail et apprentissages*, 13, 34-50. <https://doi.org/10.3917/ta.013.0034>

Louart, P. (2002). Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel. *Les cahiers de la recherche*, CLAREE, IAE-USTL, 1-18. https://www.academia.edu/35163025/Maslow_Herzberg_et_les_th%C3%A9ories_du_contenu_motivationnel

Malfatto, S. (2023). *Baisse des effectifs inscrits dans l'enseignement supérieur en 2022-2023*. Note Flash n°12, juillet 2023. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2023-07/nf-sies-2023-12-28804.pdf>

Martineau, S. (2008). L'identité professionnelle et l'insertion professionnelle : essai de problématique. *Formation et profession*, 15(1), 40-43.

McDowell, L. (1995). The impact of innovative assessment on student learning. *Innovations in Education and Training International*, 32(4), 302-313. <https://doi.org/10.1080/1355800950320402>

Meyer, J.P., Stanley, D., Herscovitch, L et Topolnytsky, L (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-Analysis of Antecedents, Correlates and Consequences. *Journal of Vocational Behaviour* 61:20-52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>

Michaut, C., et Roche, M. (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1), 1-17. <https://doi.org/10.4000/ripes.1171>

Miller, J.W., Martineau, L.P. et Clark, R.C. (2000). Technology infusion and higher education: Changing teaching and learning. *Innovative Higher Education*, 24(3), 227-241. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000047412.64840.1c>

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2012). *Accompagnement et formation des enseignants du supérieur aux usages pédagogiques du numérique. Livre blanc*. <https://obsun.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/OBSUN/VEILLE/Liens/Livre Blanc Accompagnement VF 22 10 12-1 231999.pdf>

Monnet, É. (2007). La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 12, 103-120. <https://journals.openedition.org/traces/211>

Moses, I. (1985). The role of head department in the pursuit of excellence. *Higher Education*, 14, 337-354. <https://www.jstor.org/stable/3446895>

Mucchielli, A. (2013). Les différentes identités psychosociologiques. Dans A. Mucchielli (dir.), *L'identité* (pp. 78-92). Presses Universitaires de France.

Nicholls, D. (1992). Making history students enterprising: «Independent study's» at Manchester Polytechnic. *Studies in Higher Education*, 17(1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/03075079212331382776>

Nuttin, J. (1991). *Théorie de la motivation humaine*. PUF.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2005). *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : état des lieux*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2005/06/e-learning-in-tertiary-education_g1qh57df/9789264009233-fr.pdf

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2020). *Diplômés de l'enseignement supérieur (indicateur)*. <https://data.oecd.org/fr/eduatt/diplomes-de-l-enseignement-superieur.htm>

Paivandi, S. (2011). La professionnalisation de l'Université française : la perspective étudiante. *Cahiers de la recherche sur l'éducation*, 3, 167-186. <http://journals.openedition.org/cres/168>

Patterson, T.-F. (2007). The rise and the fall of innovative education : an Australian university case study. *Innovative Higher Education*, 32, 71-84. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9037-9>

Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation : du prescrit aux usages*. L'Harmattan.

Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société*, 7 (2), 10-41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>

Paquelin, D., Audran, J., Choplin, H., Hryshchuk, S. et Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : l'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs*, 4(3), 365-395. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-3-page-365.htm>

Paquelin, D. et Chantal, M. (2019). Enseignement supérieur et numérique : un changement paradigmatique. *Éducation permanente*, 219, 71-81. <https://doi.org/10.3917/edpe.219.0071>

Paquelin, D. et Crosse., M. (2022). Sécuriser l'engagement dans une transformation des pratiques pédagogiques, une nécessité? *Les Annales de QPES*, 1(5). hal-03885638

Pène, S. (2017). Postface. La pédagogie universitaire, cœur de la transition numérique. Dans L. Massou et al., *Enseigner à l'Université avec le numérique* (pp.251-264). De Boeck Supérieur.

Pelletier, P. (2009). Chapitre 4. L'enseignement supérieur : un milieu sous influences. Dans Bédard et al., *Innover dans l'enseignement supérieur*, (pp. 77-92). Presses Universitaires de France.

Pelletier, P. (2017). Le management de l'innovation curriculaire en enseignement supérieur. Dans *Actes du IX^o Colloque Questions de pédagogie en enseignement supérieur (QPES)* (pp. 201-208). Grenoble, France.

Pelletier, L.G., Dion S.C., Slovène-D'Angelo, M., et Reid, R. (2004). Pourquoi régle-mentez-vous ce que vous mangez ? Relation entre les formes de régulation, les comportements alimentaires, le changement durable des comportements alimentaires et l'ajustement psychologique. *Motivation et émotion*, 28(3), 245-277. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000040154.40922.14>

Pelletier, L., et Rocchi, M. (2023). Organismic Integration Theory: A Theory of Regulatory Styles, Internalization, Integration, and Human Functioning in Society. Dans R. Ryan (éd.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (édition en ligne, Oxford Academic, 23 février 2023). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.4>, consulté le 23 janvier 2024.

Peraya, D., et Jaccaz, B. (2004). Analyser, soutenir, et piloter l'Innovation : un modèle "ASPI". TICE 2004. Le numérique ou les technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et dans l'industrie, 1-16. http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/comel2/compiegne_def.pdf

Pierron, J. (2006). L'engagement. Envies d'agir, raisons d'agir. *Sens-Dessous*, 0, 51-61. <https://doi.org/10.3917/sdes.000.0051>

Pignier Hondareyte, P. (2021). Innovations pédagogiques numériques et mutualisation des compétences métiers: un acte de gestion des ressources humaines. *Association de Gestion des Ressources Humaines*, 39, 85-110. <https://doi.org/10.3917/grh.212.0085>

Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.4000/dms.403>

Poyet, F. (2015). *Technologies numériques et formation : freins et leviers*. L'Harmattan.

Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H., et Villeneuve, S. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (3), 6-19. <https://id.erudit.org/iderudit/1006396ar>

Raja, U. et Johns, G. (2010). The Joint Effects of Personality and Job Scope on In-role Performance, Citizenship Behaviors and Creativity. *Human Relations*, 63, 981-1005. <https://doi.org/10.1177/0018726709349863>

Rasmy, A., et Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(1), 17-35. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n1-02>

Rasolofo-Distler, F., et Zawadzki, C. (2013). Epistémologie et méthodologie des CIFRE : illustration par des thèses soutenues en finance Contrôle Stratégie. *Finance Contrôle Stratégie*, 16(4). <https://doi.org/10.4000/fcs.1406>

Reeve, J. (2023). Cognitive Evaluation Theory: The Seedling That Keeps Self-Determination Theory Growing. Dans R. Ryan (éd.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (édition en ligne, Oxford Academic, 23 février 2023). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.3>, consulté le 23 janvier 2024.

Reyssier, S. (2022). L'approche écologique pour percevoir les conditions favorisant le développement humain. *Savoirs*, 59, 95-110. <https://doi.org/10.3917/savo.059.0095>

Rioufreyt, T. (2016). La transcription d'entretiens en sciences sociales. halshs-01339474

Romainville, M. (2006). Introduction. Dans : Nicole Rege Colet éd., *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 7-13). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.colet.2006.01.0007>

Roussel, P. (2000). La motivation au travail-concept et théories. Dans P. Louart (dir.), *Les grands auteurs en GRH* (pp. 3-20). Editions EMS.

Ruigrok W. , Achtenhagen L. (1999), Organizational culture and the transformation towards new forms of organizing, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(4), 521-536. <https://doi.org/10.1080/135943299398140>

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>

Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation : Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, & U. Muller (eds.), *Self-regulation and autonomy : Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191–207). Cambridge University Press.

Ryan, R., et Deci, E. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.

Saez, B., C., Legaz, G., S., et Madorran Garcia, C. (2009). Comment renforcer l'engagement chez les enseignants dans les universités publiques. *Revue internationale des sciences administratives*, 75, 365-380. <https://doi.org/10.3917/risa.752.0365>

Savall H. et Zardet V. (2004). *Recherche en Sciences de gestion : Approche Qualitative*, Economica.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111. <https://fr.scribd.com/document/331308927/Savoie-Zajc-Comment-peut-on-construire-un-echantillonnage-scientifiquement-valide>

Savoie-Zajc, L. (2011). Chapitre 6. La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., pp. 123-150). Éditions du Renouveau Pédagogique.

Sauvayre, R. (2013). Chapitre 1. La préparation à l'entretien. Dans R. Sauvayre, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales* (pp.1-47). Dunod.

Scheffers, P. (2015). *Les leviers de l'innovation pédagogique : contraintes externes vs régulations internes. De la résistance au changement à la motivation autodéterminée*. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/180542/1/QPES_2015_COMMUNICATION_SYMPOSIUM_SCHEFFERS.pdf

Schneriderman, B., Borkowski, E. Y., Alavi, M. et Norman, K. (1998). Emergent patterns of teaching/learning in electronic classrooms. *Education Technology Research and Development*, 46(4), 23-42. <https://www.cs.umd.edu/~ben/papers/Shneiderman1998Emergent.pdf>

Schreiner, L. A., et Louis, M. (2006, November). *Measuring engaged learning in college students : Beyond the borders of NSSE*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education. https://www.academia.edu/3457576/Measuring_Engaged_Learning_in_College_Students_Beyond_the_Borders_of_NSSE

Scott, S. G. et Bruce, R. A. (1994). Determinants of Innovative Behavior : A Path Model of Individual Innovation in the Workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/256701>

Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Elsevier Science Publishers.

Shalley, C. E. (2008). Creating Roles : What Managers Can Do to Establish Expectations for Creative Performance. Dans J. Zhou et C. E. Shalley (dir.), *Handbook of Organizational Creativity* (pp. 147-64). Lawrence Erlbaum.

Skaalvik, E.-M. et Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

Small, J.M. (1995). Reform in higher education in Canada. *Higher Education Quarterly*, 49(2), 113- 127. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.1995.tb01670.x>

Soares, L. (2013). Post-traditional learners and the transformation of postsecondary education : A manifesto for College Leaders. *American Council on Education*. <https://www.acenet.edu/Documents/Post-traditional-Learners.pdf>

Spellman, G. (2001). Evaluation of CAL in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16, 72-82. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2729.2000.00117.x>

Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. et McGyvers, V. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213-226. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00052-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00052-4)

Stinson, J.E. et Milter, R.G. (1996). Problem-based learning in business education: Curriculum design and implementation issues. *New Directions For Teaching and Learning*, 68, 33-42. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966807>

Svinicki, M.-D. et McKeachie, W.-J. (2014). Technology and teaching. Dans M.-D. Svinicki et W.-J. McKeachie (dir.), *Teaching Tips* (p. 232-264). Wadsworth, Cengage Learning.

Taylor, S.J ., et Bogdan, R. (1984). *Introduction à la méthode de recherche qualitative : une approche phénoménologique des sciences sociales*. Wiley, New York.

Tchankam, J., Ndoume Essingone, H. et Tchagang, E. (2020). Chapitre 14. Portée et limites de la recherche qualitative. Dans Frimousse, S. et Peretti, J. (dir.), *Produire du savoir et de l'action. Le vade-mecum du dirigeant-chercheur* (p.165-174). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.peret.2020.01.0165>

Thompson, D.G. et Williams, R.G. (1985). Barriers to the acceptance of problem-based learning in medical schools. *Studies in Higher Education*, 10(2), 199-204. <https://doi.org/10.1080/03075078512331378609>

Torres, J. (2014). La reconnaissance professionnelle des enseignants : difficultés et contradictions. *Administration et Éducation*, 144, 143-149. <https://doi.org/10.3917/admed.144.0143>

Triby, E. (2022). Chapitre 1. Panorama des formes d'entretien : valeur de la parole et pertinence du matériau. Dans Albero, B. et Thievenaz, J. (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II*. (pp. 168-184). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0168>

Vallerand, R. et Bissonnette, R. (1992). Styles intrinsèques, extrinsèques et amotivationnels comme prédicteurs du comportement : une étude prospective. *Journal of personality*, 60 (3), 599-620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>

Vallerand, R., Carbonneau, N. et Lafreniere, M. (2019). Chapitre 3. La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans Ph. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratique* (pp. 47-66). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0047>

Vallerand, R.J., et Thill, E.E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans J. Vallerand, J. et E.E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp.3-39). Editions études vivantes – Vigot.

Van Campenhoudt, L., et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e ed.). Dunod.

Vandenberghe, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue française de pédagogie*, 75, 17-26. <https://doi.org/10.3406/rfp.1986.1506>

Vansteenkiste, M., Soenens, B., et Ryan, R. (2023). Théorie des besoins psychologiques de base : un examen conceptuel et empirique des critères clés. Dans R. Ryan (éd.), *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (édition en ligne, Oxford Academic, 23 février 2023). <https://doi-org.acces.bibl.ula-val.ca/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.5> , consulté le 30 janvier 2024.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF.

Vernant, D. (2014). L'innovation à l'aune des nanotechnologies. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 83(3), 327–340. <https://doi.org/10.3917/rmm.143.0327>

Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., de Viron, F. et Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(1). <http://osp.revues.org/1829>

Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. Dans *Actes du 3ième Congrès des chercheurs en éducation. (Re)trouver le 195 plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire, savoirs et compétences* (pp. 15-32). Bruxelles, Belgique.

Viau, R. (2009). Chapitre 11. L'impact d'une innovation pédagogique : au-delà des connaissances et des compétences. Dans D. Bédard et al., *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 181-198). Presses Universitaires de France.

Viens, J., et Amélineau, C. (1997). Apprendre dans un environnement d'auto-apprentissage collaboratif. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(3), 339-371. <https://doi.org/10.7202/1017301ar>

Voilmy, D. (2016). Les *living labs* et la conception participative : l'exemple d'Acti-vAgeing. *Retraite et société*, 75, 125-136. <https://doi.org/10.3917/rs.075.0125>

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

Walkington, J. (2012). A process of curriculum change in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 27(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/03043790210129603>

Watkins, T.L. (1996). Stage 1 : Creating a new MBA core with team teaching. *Journal of Management Education*, 20(4), 411-421. <https://doi.org/10.1177/105256299602000403>

Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation ? Le-modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'éducation*, 18, 115-129. hal-00493126

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge University Press.

Wigfield, A., et Eccles, J.-S. et (2020). Chapter five – 35 years of research on students' subjective task values and motivation : a look back and a look forward. *Advances in motivation science*, 7, 161-198. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>

Wouters, P. et Frenay, M. (2013). Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 125-152). De Boeck.

Annexe 1 – Appel à manifestation d'intérêt du projet DUNE-DESIR (2018)

I - Présentation générale

Le projet DESIR, « Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes » est issu d'un travail de collaboration entre l'Université Rennes 2, l'Université de Rennes 1 et l'alliance Rennes Tech formée de huit grandes écoles publiques de Rennes (AgroCampus, Centrale Supélec, EHESP, ENSAI, ENS, ENSCR, INSA et IEP). Il a été désigné lauréat de l'appel à projets DUNE « Développement d'universités numériques expérimentales » en 2016. Le projet vise une sensibilisation de tous les acteurs de la communauté aux enjeux de la transformation pédagogique et numérique, et à apporter un soutien technique et pédagogique aux enseignants pour leurs projets d'innovation, tout en valorisant leur engagement pédagogique.

Le projet est structuré autour de trois entités qui visent la création et l'étude d'un écosystème associant innovation pédagogique et recherche : un pôle d'ingénierie pédagogique (Maison de la Pédagogie), un pôle d'analyse et de modélisation des données d'apprentissage (DataTank) et un pôle de recherche coopérative (Living Lab) s'inscrivant dans une démarche de recherche-action-formation.

Les projets devront impérativement être intégrés dans l'offre de formation actuelle de l'établissement hôte, concerner le niveau licence pour les universités ou les études de premier cycle au sein des écoles et intégrer une dimension numérique. Le jury de sélection donnera la priorité aux projets fortement structurants pour la transformation de l'engagement étudiant et/ou sur la transformation des pratiques pédagogiques.

Objectifs de l'appel

L'appel vise :

- à soutenir les équipes pédagogiques dans leurs projets de transformation de leurs pratiques pédagogiques, sur tous les aspects de dispositif de formation, de supports et d'évaluation ;
- à accompagner ces équipes dans le montage, le déroulement et l'évaluation de leur projet ;
- à analyser et formaliser les résultats pour capitaliser et diffuser ;
- à répondre aux objectifs stratégiques de l'établissement et du contrat.

II - Thématiques

L'appel vise à soutenir les projets d'innovation pédagogique dans les trois thématiques suivantes :

● Thématique 1 : Collaborer avec les étudiant.e.s pour l'amélioration d'un dispositif existant ou la co-construction d'un nouveau dispositif

Les enjeux de la thématique sont :

- intégrer les étudiants à la conception, la réalisation et l'évaluation d'un dispositif pédagogique ;

- mettre en place une démarche collective entre enseignants et étudiants qui vise à l'amélioration de la réussite étudiante ;
- responsabiliser les étudiants dans leurs apprentissages en les associant par exemple à la réflexion sur l'articulation des activités d'apprentissage à distance et en présence.

● **Thématique 2 : Développer les usages des espaces physiques et numériques d'apprentissage**

Les enjeux de la thématique sont :

- expérimenter et développer de nouvelles formes d'interactivité et de supports ;
- créer des scénarii d'apprentissage intégrant les aspects à distance et en présence de chaque dispositif ;
- expérimenter les usages des espaces collaboratifs innovants (salles modulables, nouveaux matériels, FabLab, Edulab) dans un contexte d'apprentissage.

● **Thématique 3 : Expérimenter de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage**

Les enjeux de la thématique sont :

- mettre en place les conditions favorables à la collaboration au sein de l'équipe pédagogique ;
- mettre en place des solutions alternatives à l'organisation des formations en CM/TD/TP ;
- développer des projets autour de l'approche par compétence, l'approche programme, l'apprentissage par le faire (simulation, approche projet) ;
- favoriser la construction des compétences transversales (*soft skills*) ;
- renforcer l'articulation entre les enseignements en présentiel et à distance ;
- développer l'apprentissage par le faire et la mise en situation ;
- développer l'accompagnement des étudiants dans les nouveaux dispositifs d'enseignement-apprentissage ;
- créer de nouveaux modèles d'évaluation.

Le soutien prendra la forme :

- d'heures TD allouées à l'équipe pédagogique. Ces heures visent à soutenir l'investissement des membres de l'équipe pédagogique dans la mise en oeuvre du projet : participation aux réunions, conception de contenus, réalisation de ressources, etc. ;
- d'un accompagnement pédagogique et technique de la part du service d'appui à l'enseignement de l'établissement du porteur de projet, ou de l'université Rennes 2 dans le cadre des projets déposés dans les écoles. La nature et l'ampleur de l'accompagnement seront formalisées lors de la première réunion de travail, après l'acceptation du projet ;
- d'un accompagnement par la recherche : dans le cadre de la recherche menée par le Living Lab, la mise en oeuvre des projets pourra constituer un terrain privilégié d'étude scientifique et bénéficier de l'expertise de chaque pôle.

Les dépenses suivantes ne sont pas éligibles dans le cadre de cet AMI :

- Achat d'équipements, de matériels, de fournitures et de prestations ;

- Recrutement de personnes contractuelles, hormis les stagiaires ;
- Paiement d'intervenant.e.s ou d'organismes extérieurs pour l'animation de formations ;
- Frais de déplacement et de séminaires ;
- Abonnement à des licences logicielles, revues...

III - Constitution des équipes, dépôt des dossiers et sélection

Constitution des équipes

L'équipe projet peut être constituée de différents acteurs (enseignants, enseignants-chercheurs, étudiants, BIATSS, référents pédagogiques, etc) engagés dans la co-conception et la mise en oeuvre de nouveaux dispositifs d'enseignement. Le porteur de projet identifié est le référent DESIR. Il est obligatoirement un.e enseignant.e ou enseignant.e-chercheur. Chaque porteur de projet ne peut présenter qu'un seul projet pour cet AMI. Il est l'interlocuteur privilégié entre l'équipe pédagogique et les différents acteurs partenaires (conseillers pédagogiques, chercheurs, référents des pôles DESIR, étudiants). Il assure la cohérence et la communication pour le bon déroulement du projet. Il se charge du dépôt du dossier, il assure également le suivi du projet et son bilan.

Déroulé du projet

Les projets devront être organisés en respectant la temporalité suivante :

- Novembre 2018 à juin 2019 : conception du projet ;
- Septembre 2019 à juin 2020 : mise en oeuvre et expérimentation ;
- Juin 2020 : bilan du projet.

Lors du lancement du projet, un calendrier de rencontres sera mis en place **jusqu'à juin 2020**.

En y accédant, l'équipe s'engage autant que possible à :

- anticiper les ressources à produire ;
- travailler en concertation avec le service d'appui sur la modélisation et le dimensionnement du projet.

Dans le cadre de la recherche, la mise en oeuvre des projets pourra constituer un terrain privilégié d'étude scientifique coopérative.

Accompagnement pédagogique des équipes

Un ingénieur pédagogique est nommé pour accompagner les projets. Il aura pour principale mission de soutenir les équipes pédagogiques dans leur travail de conception (dispositifs hybrides et scénarisation de ressources pédagogiques) et d'assurer le suivi du projet jusqu'au bilan. En fonction des besoins, l'ingénieur pédagogique pourra proposer des formations. Il aura également un rôle d'interface avec les autres acteurs du projet (équipe de production, ingénieur de recherche, etc.).

Les projets déposés au sein des écoles seront accompagnés par le SUP de Rennes 2 en collaboration avec les services d'appui ou interlocuteurs pédagogiques internes aux établissements.

Procédure de sélection

L'appel et la procédure sont gérés par la Maison de la Pédagogie.

Lors de la rédaction des dossiers, il est conseillé de prendre contact avec les ingénieures pédagogiques référentes pour avis sur la faisabilité du projet.

Les dossiers sont d'abord étudiés pour validation par les UFR et/ou composantes dont dépendent les porteurs. Puis, les dossiers sont traités pour validation et classement par les établissements d'appartenance de l'équipe.

Après la procédure de sélection des établissements, les porteurs déposent leurs dossiers sur le site : <http://desir-ami2018.sciencesconf.org/>

Les dossiers déposés sont alors analysés par les conseillers pédagogiques du site pour le comité de suivi de la Maison de la Pédagogie, lequel propose aux deux Vice-Présidents porteurs du projet DUNE-DESIR la sélection qu'il a approuvée, pour validation. Les résultats sont alors annoncés aux porteurs des projets retenus, ainsi qu'à leur établissement.

Critères de sélection

Les projets seront sélectionnés, d'une manière souple et bienveillante, selon les critères suivants :

- la présence d'un avis favorable de l'UFR ou de la composante et de l'établissement ;
- le projet est porté par un enseignant ou enseignant-chercheur ;
- la faisabilité: calendrier, nombre d'heures demandées, coût, résultats attendus
- l'engagement et la disponibilité de tous les membres de l'équipe pédagogique
- la cohérence du projet et son lien avec l'offre de formation ;
- les aspects structurants du numérique ;
- le degré et la nature d'implication des étudiants ;
- la nature de la transformation pédagogique proposée et son impact sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant ou de l'équipe pédagogique
- l'impact visé du projet sur la réussite étudiante au niveau du cursus concerné ;
- le potentiel de transférabilité de l'initiative (élargissement à plus grande échelle, éléments reproductibles et transférables à d'autres contextes d'enseignement-apprentissage) ;
- l'identification d'une ou de plusieurs problématiques pédagogiques pouvant faire l'objet d'une étude scientifique, d'une recherche-action et/ou coopérative, ou en faisant déjà l'objet.

IV - Calendrier

Planning et déroulement de la sélection

Planning et déroulement de la sélection

Date	Événement
18 juin 2018	Lancement de l'appel à manifestation d'intérêt
19 juin au 12 octobre 2018	Accompagnement à la rédaction des dossiers par les services d'appui à la pédagogie
7 septembre 2018	Journée de rencontre autour de l'AMI 2018
22 octobre 2018, 12h	Date limite de dépôt des dossiers au SUPTICE de Rennes 1 et au SUP de Rennes 2 avec avis favorable des composantes/UFR
22-26 octobre 2018	Réunion de commissions internes aux établissements Avis transmis aux porteur-se-s de projets
29 octobre - 2 novembre 2018	Modification des dossiers par les équipes (si demande faite par les commissions)
5 novembre 2018, 12h	Dépôt final des projets par le porteur de projet sur http://desir-ami2018.sciencesconf.org/
5-9 novembre 2018	Etude des dossiers
12-19 novembre 2018	Sélection finale proposée par le comité de suivi de la Maison de la Pédagogie et validée par le comité opérationnel du projet DESIR
20 novembre 2018	Avis définitif envoyé aux équipes

V - Contacts

Pour toute demande d'information sur l'appel à manifestation d'intérêt DESIR 2018, contacter les responsables de la maison de la pédagogie :

- Université de Rennes 1 : Carole Nocéra-Picand (carole.nocera-picand@univ-rennes1.fr)

- Université Rennes 2 et écoles : Yvonnick Noël (yvonnick.noel@univ-rennes2.fr)

Pour toute demande d'accompagnement à la rédaction des dossiers, contacter les ingénieures pédagogiques référentes :

- Université de Rennes 1 : Pascaline Delalande (pascaline.delalande@univ-rennes1.fr)

- Université Rennes 2 et écoles : Elsa Chusseau (elsa.chusseau@univ-rennes2.fr)

Pour toute demande relative à la recherche, contacter :

- DataTank : Brigitte Gelein (brigitte.gelein@ensai.fr)

- Living Lab : Geneviève Lameul (genevieve.lameul@univ-rennes2.fr)

Annexe 2 – Caractéristiques des enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR retenus à l'AMI de 2017 et de 2018

AMI	Genre	Etablissement	Statut	Discipline d'enseignement	Etat du projet
2017	F	Alliance Rennes Tech	AUTRES	Sciences et techniques	1
2017	F	UR1	MCF	Sciences et techniques	1
2017	F	UR1	MCF	Sciences et techniques	1
2017	H	UR1	PRAG	Sciences et techniques	1
2017	F	UR1	MCF	Sciences et techniques	1
2017	H	UR1	PU	Sciences et techniques	1
2017	H	UR1	MCF	Sciences et techniques	1
2017	H	UR1	PRCE	Sciences et techniques	2
2017	F	UR1	MCF	Sciences et techniques	2
2017	H	UR1	MCF	Sciences et techniques	3
2017	H	UR2	MCF	Sciences humaines et sociales	1
2017	H	UR2	PRAG	Sciences humaines et sociales	1
2017	F	UR2	PU	Sciences humaines et sociales	3
2017	F	Alliance Rennes Tech	PRAG	Sciences humaines et sociales	1
2017	F	Alliance Rennes Tech	AUTRES	Sciences humaines et sociales	2
2017	H	Alliance Rennes Tech	MCF	Sciences humaines et sociales	3
2017	H	UR1	PU	Sciences et techniques	1
2017	F	UR2	MCF	Sciences humaines et sociales	1
2017	H	UR2	PRAG	Sciences humaines et sociales	3
2018	H	Alliance Rennes Tech	PRAG	Sciences et techniques	1
2018	H	Alliance Rennes Tech	PRAG	Sciences humaines et sociales	1
2018	H	Alliance Rennes Tech	AUTRES	Sciences et techniques	1
2018	H	UR1	MCF	Sciences et techniques	1
2018	F	UR1	PU	Sciences et techniques	1
2018	H	UR1	MCF	Sciences et techniques	1

2018	F	UR1	MCF	Sciences et techniques	1
2018	F	UR1	MCF	Sciences et techniques	1
2018	H	UR1	PU	Sciences et techniques	1
2018	H	UR1	PU	Sciences humaines et sociales	3
2018	F	UR2	PRCE	Sciences humaines et sociales	1
2018	F	UR2	PU	Sciences humaines et sociales	1
2018	H	UR2	MCF	Sciences humaines et sociales	1
2018	F	UR2	PRAG	Sciences humaines et sociales	1
2018	F	UR2	PRCE	Sciences humaines et sociales	1
2018	H	UR2	MCF	Sciences humaines et sociales	2
2018	H	UR2	MCF	Sciences humaines et sociales	3
2018	H	Alliance Rennes Tech	PU	Sciences et techniques	1
2018	F	Alliance Rennes Tech	PRAG	Sciences humaines et sociales	2
2018	H	Alliance Rennes Tech	AUTRES	Sciences et techniques	2
2018	F	UR1	MCF	Sciences et techniques	1
2018	F	UR1	PRAG	Sciences et techniques	1
2018	F	UR1	AUTRES	Sciences humaines et sociales	2
2018	F	UR1	MCF	Sciences humaines et sociales	2
2018	H	UR1	MCF	Sciences et techniques	3
2018	H	UR2	MCF	Sciences humaines et sociales	1
2018	F	UR2	MCF	Sciences humaines et sociales	1
2018	H	UR2	MCF	Sciences humaines et sociales	1
2018	F	UR2	AUTRES	Sciences humaines et sociales	1
2018	F	UR2	MCF	Sciences humaines et sociales	2

Annexe 3 – Grille d’entretien

« Cet entretien est réalisé dans le cadre de mon projet de thèse concernant l’étude de l’engagement des enseignants porteurs de projet de transformation pédagogique au sein du projet DUNE-DESIR.

Au cours de cet entretien, nous allons revenir ensemble sur les différentes phases d’avancement de votre projet.

(A) Pour commencer, nous allons revenir en arrière, lorsque votre projet a été retenu à l’appel à manifestation d’intérêt du projet DUNE-DESIR (en 2017 ou 2018) :

1. « Lors du dépôt du projet x en réponse à l’Appel à Manifestation d’Intérêt 2017/2018, qu’est-ce qui vous a poussé(e)/amené(e) à vous engager dans le projet DUNE-DESIR ? »

« Parmi les éléments que vous mentionnez, qu’est-ce qui était le plus important pour vous ? »

« Qu’est-ce qui vous motivait ? »

(B) Plaçons-nous maintenant lors de la phase de conception du dispositif pédagogique que vous avez mis en place :

1 « Lors de cette phase de conception, qu’est-ce qui vous a amené(e) à continuer à vous engager dans le projet DUNE-DESIR ? »

« Les raisons de votre engagement dans le projet DUNE-DESIR ont-elles évoluées ? »

« De quelle façon ? »

« Qu’est-ce qui était le plus important ? »

« Qu’est-ce qui vous motivait ? »

(C) Le nouveau dispositif pédagogique a été mis en place auprès des étudiants et maintenu à la fin du projet DUNE-DESIR :

1 « A la fin du projet DUNE-DESIR, qu’est-ce qui vous a amené à continuer à maintenir votre projet de transformation pédagogique après le projet DUNE-DESIR ? »

« Pour quelles raisons souhaitez-vous ou pas maintenir ce nouveau dispositif pédagogique dans votre enseignement ? »

« Les raisons de votre engagement après le projet DUNE-DESIR ont-elles évoluées ? »

« De quelles façons ? »

« Qu’est-ce qui était le plus important ? »

« Qu’est-ce qui vous motivait ? »

Annexe 4 – Mail de recrutement des enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR pour participer à la recherche

« Bonjour,

Doctorante en Sciences de l'Éducation à l'Université Rennes 2 (France) et à l'Université Laval (Canada), et membre du Living Lab (pôle recherche) du projet DUNE-DESIR (Développement d'Universités Numériques Expérimentales - Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes), je réalise une recherche sur l'engagement des enseignants porteurs de projet de transformation pédagogique au sein du projet DUNE-DESIR. L'intitulé de mon projet de recherche est le suivant : « Étude des motifs d'engagement et de persévérance dans un projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques d'enseignants du supérieur » (ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2021-114/13-05-2021).

Dans le cadre de votre engagement dans le projet DUNE-DESIR, et notamment à la suite du dépôt du formulaire de candidature que vous avez remis en réponse à l'appel à manifestation d'intérêt DUNE-DESIR, j'ai pu trouver vos coordonnées et vous contacte aujourd'hui afin de recueillir votre expérience dans le projet DUNE-DESIR.

Vous avez été retenu pour participer à cette recherche, au regard de votre unité de rattachement, de la discipline que vous enseignez, de la nature et de l'état d'avancement de votre projet de transformation pédagogique. Pour mener cette recherche, je vous propose de réaliser un entretien (en face à face ou en visioconférence, à votre convenance) entre le 1^{er} juin 2021 et le 15 juillet 2021, afin de comprendre ce qui vous a amené à vous engager et persévérer dans le projet DUNE-DESIR.

Ce projet est sous la responsabilité de Geneviève Lameul, responsable du Living Lab du projet DUNE-DESIR, professeure des universités à l'Université Rennes 2 (France) et chercheure au CREAD, et de Didier Paquelin, professeur au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université Laval (Canada) et chercheur au CRIRES.

Je vous remercie par avance pour votre retour et pour votre participation à cette recherche. Je reste à votre disposition pour échanger sur ce projet de recherche et, le cas échéant, pour convenir de la date, de l'heure et/ou du lieu de notre entrevue, par mail, à l'adresse suivante charleyne.caroff@univ-rennes2.fr.

Bien cordialement,

Charleyne Caroff

Annexe 5 – Tableau récapitulatif des entretiens de suivi réalisé avec les porteurs de projet DUNE-DESIR

Porteur de projet de transformation pédagogique (PPTP)	Lieu	Phase de questionnement	Durée de l'entretien (en min)
PPTP1	Présentiel	P1	85 min
PPTP2	Présentiel	P1	72 min
	Présentiel	P2	36 min
	Présentiel	P3	43 min
	Présentiel	P4	73 min
PPTP3	Présentiel	P1	51 min
PPTP4	Présentiel	P1	45 min
	Présentiel	P2	33 min
PPTP5	Présentiel	P1 + P2	65 min
PPTP6	Présentiel	P1	53 min
PPTP7	Présentiel	P1 + P2 + P3	72 min
	Présentiel	P4	47 min
PPTP8	Présentiel	P1	58 min
	Présentiel	P2	41 min
PPTP9	Présentiel	P1 + P2	49 min
PPTP10	Présentiel	P1	51 min
	Présentiel	P2	33 min
	Distanciel	P3	53 min
	Distanciel	P4	65 min
PPTP11	Présentiel	P1	52 min
	Présentiel	P2	61 min

PPTP12	Présentiel	P1	52 min
	Présentiel	P2	23 min
PPTP13	Présentiel	P1	36 min
	Présentiel	P2	40 min
	Présentiel	P3	42 min
PPTP14	Présentiel	P1	40 min
PPTP15	Présentiel	P1 + P2	68 min
	Présentiel	P3	38 min
PPTP16	Présentiel	P1 + P2	76 min
PPTP17	Présentiel	P1	55 min
	Présentiel	P2 + P3	57 min
PPTP18	Présentiel	P1	35 min
	Présentiel	P2 + P3	39 min
PPTP19	Présentiel	P1	55 min
	Présentiel	P2	42 min
PPTP20	Présentiel	P1 + P2	45 min
	Présentiel	P3	29 min
PPTP21	Présentiel	P1 + P2	100 min
PPTP22	Présentiel	P1	45 min
PPTP23	Présentiel	P1 + P2	58 min
	Présentiel	P3 + P4	44 min
PPTP24	Présentiel	P1 + P2	29 min
	Présentiel	P3	32 min
	Présentiel	P4	34 min

PPTP25	Présentiel	P1 + P2 + P3	43 min
	Présentiel	P4	34 min
PPTP26	Présentiel	P1	70 min
	Présentiel	P2	55 min
PPTP27	Présentiel	P1 + P2	75 min
	Présentiel	P3	49 min
PPTP28	Présentiel	P1	36 min
	Distanciel	P2 + P3	112 min
PPTP29	Présentiel	P1 + P2	55 min
PPTP30	Présentiel	P1	1h08
	Présentiel	P2	25 min
	Présentiel	P3	35 min
	Distanciel	P4	60 min
PPTP31	Présentiel	P1	48 min
	Présentiel	P2	29 min
PPTP32	Présentiel	P1	40 min
	Présentiel	P2	58 min
PPTP33	Présentiel	P1	37 min
PPTP34	Présentiel	P1	33 min
	Présentiel	P2	18 min
	Présentiel	P3	24 min
PPTP35	Présentiel	P1 + P2 + P3	47 min
PPTP36	Présentiel	P1	37 min
	Présentiel	P2	26 min

PPTP37	Présentiel	P1	32 min
PPTP38	Présentiel	P1	45 min
	Distanciel	P2	38 min
	Distanciel	P3	20 min
PPTP39	Présentiel	P1 + P2 + P3	41 min
	Distanciel	P4	47 min
PPTP40	Présentiel	P1	55 min
	Présentiel	P2	26 min
PPTP41	Présentiel	P1 + P2 + P3	40 min
	Présentiel	P4	32 min
PPTP42	Présentiel	P1 + P2	46 min
PPTP43	Présentiel	P1+P2+P3	46 min

Annexe 6 – Formulaire de consentement écrit proposé aux enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR ayant participé à cette recherche

Titre du projet : « *Étude des raisons d'engagement et de persévérance dans un projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques d'enseignants du supérieur* »

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat de Charleyne CAROFF, dirigé par Geneviève LAMEUL, du Département de sciences de l'éducation, à l'Université Rennes 2 (France) et par Didier PAQUELIN, de la Faculté des sciences de l'éducation, à l'Université Laval (Canada).

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature et objectifs du projet

La recherche a pour but d'étudier l'engagement des enseignants porteurs de projet transformation pédagogique au sein d'un projet de valorisation des initiatives de transformation pédagogique, tel que le projet DUNE-DESIR.

Déroulement du projet et de la participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à participer à une entrevue individuelle (30 minutes à 1h) en face à face ou en vidéo conférence (à votre convenance) à une date que nous conviendrons ensemble. Cet entretien sera enregistré à la suite de votre accord et de la signature de l'autorisation d'enregistrement et de captation vidéo (uniquement si l'entretien se déroule en vidéoconférence). Seul le fichier audio sera utilisé pour la recherche. Lors de cet entretien, nous vous questionnerons sur :

- Les raisons qui vous ont amené à vous engager dans le projet DUNE-DESIR,
- Votre vécu professionnel.

Intérêts à participer à la recherche

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de partager votre expérience au sein du projet DUNE-DESIR.

Ce partage permettra pour un futur proche d'améliorer ce type de dispositif pour répondre davantage aux besoins des enseignants et des étudiants de l'Enseignement Supérieur.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre

fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tout le matériel permettant de vous identifier, incluant l'enregistrement de l'entrevue, et les données que vous aurez fournies seront alors détruits, à moins que vous n'autorisiez le chercheur à les utiliser pour la recherche, malgré votre retrait. Le cas échéant, ils seront conservés jusqu'au 2025/08/31 selon les mesures décrites ci-après et qui seront appliquées pour tous les participants.

Confidentialité

Les chercheurs sont tenus d'assurer la confidentialité aux participants. À cet égard, voici les mesures qui seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

Durant la recherche :

- votre nom et tous ceux cités durant l'entrevue seront remplacés par un code ;
- tout le matériel de la recherche, incluant les formulaires de consentement et les enregistrements, sera conservé dans un classeur barré, dans un local sous clé ;
- les données en format numérique seront, pour leur part, conservées dans des fichiers encryptés dont l'accès sera protégé par l'utilisation d'un mot de passe et auquel la chercheuse (Charleyne Caroff) et ses directeurs de recherche (Geneviève Lameul et Didier Paquelin) auront accès.

Lors de la diffusion des résultats :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport (sauf co-publication et/ou accord explicite et spécifique de l'enseignant porteur de projet DUNE-DESIR)
- les résultats seront présentés sous forme globale de sorte que les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- les résultats de la recherche seront publiés dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu ;
- un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Après la fin de la recherche :

- tout le matériel et toutes les données seront utilisés dans le cadre exclusif de cette recherche et ils seront détruits au plus tard en (2025/08/31).

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude. C'est pourquoi nous tenons à vous remercier pour le temps et l'attention que vous acceptez de consacrer à votre participation.

Autorisation

Je soussigné(e) _____

- autorise par la présente **l'enregistrement audio** de l'entretien organisé dans le cadre du projet de recherche de Charleyne CAROFF : « *Étude des raisons d'engagement et de persévérance dans un projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques d'enseignants du supérieur* ».

- autorise par la présente **l'enregistrement vidéo** de l'entretien organisé dans le cadre du projet de recherche de Charleyne CAROFF : « *Étude des raisons d'engagement et de persévérance dans un projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques d'enseignants du supérieur* ».

Signature du participant, de la participante

Date

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « *Étude des motifs d'engagement et de persévérance dans un projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques d'enseignants du supérieur* ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. Les résultats ne seront pas disponibles avant le 2022/01/31. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un résumé des résultats de la recherche est la suivante :

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur ou de son représentant

Date

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou pour se retirer du projet, veuillez communiquer avec Charleyne Caroff (charleyne.caroff@univrennes2.fr), chercheuse et membre du Living Lab du projet DUNE-DESIR, Geneviève Lameul (genevieve.lameul@univ-rennes2.fr) et/ou Didier Paquelin (didier.paquelin@fse.ulaval.ca) directeurs de recherche de Charleyne Caroff.

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Délégué de la Protection des Données (DPO) de l'Université Rennes 2 :

Louis CELLIER

Téléphone : 02.99.14.10.34

Courriel : louis.cellier@univ-rennes2.fr

Bâtiment P – Présidence – Cellule juridique

Place du recteur Henri Le Moal

CS 24307

35043 Rennes Cedex

France

Copie du participant

Annexe 7 – Analyse de l’entretien d’Alain

Phase	Orientation motivationnelle	Motivation	Motif d’engagement	Segment
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	Mais là c’était l’occasion, je pense que c’était aussi un moteur aussi... ouais, pour moi et pour montrer à l’équipe Y « si si je peux travailler avec d’autres » [rire] ... Mais comme on n’est pas assez... au niveau chercheur en I, c’est difficile de développer des recherches collectives, donc de fait... voilà j’insisterais là dessus aujourd’hui ouais y a sans doute autre chose mais de fait ça c’était important.
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Je dirais autre chose aussi c’était profiter de l’occasion aussi... profiter d’un financement pour... pour faire quelque chose pour notre matière quoi...
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	là c’était l’occasion d’avoir un financement
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	non non c’était pas « il faut le faire »... c’était pas comme ça... C’était... c’est l’occasion d’en profiter... de profiter du financement. C’était bien la première fois qu’on nous proposait un financement pour mener une recherche comme ça donc... euh... donc c’était l’occasion... fallait pas laisser passer l’occasion.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	mais... mais visiblement... personnellement c’était quand même un peu ça... c’est euh... oui travailler pour une fois en équipe parce que c’est tellement plaisant ...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	en tant que chercheur je dois faire de la recherche et donc euh... l’une des motivations... c’est qu’une de mes recherches ait principalement individuelle en fait... et du coup là c’était l’occasion de mener une recherche collective avec d’autres et ça c’était un moteur... même si au départ c’était un frein... je crois qu’on en avait parlé... parce que c’était pas évident de pouvoir travailler ensemble... avec des enseignants qui n’enseignent pas la même chose... c’était pas la même matière, mais néanmoins l’un des moteurs c’était de travailler en collectif pour une fois je dirais...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Je dirais autre chose aussi c’était profiter de l’occasion aussi... profiter d’un financement pour... pour faire quelque chose pour notre matière quoi... pour nos étudiants cette fois... pour leur donner l’occasion... ça, ça apparaît dans le projet : une plus grande exposition à la langue... puisqu’on peut pas avoir plus d’heures de cours, mais on peut avoir ça donc profitons en
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Oui voilà c’est ça aux étudiants...
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	Il y avait aussi via-à-vis du centre de langue, c’est-à-dire... il y avait un collègue... (soupir)... je ne sais plus... c’est A.N... vous devez connaître ce nom... c’est quand même lui qui est venu nous voir et nous dire ce serait intéressant que vous proposiez quelque chose et c’est quand même lui qui est à l’origine du regroupement... nous on pensait au départ proposer quelque chose pour le I euh... le P je ne savais pas s’ils y avaient pensé donc euh... c’est A.N qui nous a convaincu de proposer un projet commun donc faut l’oublier aussi... puisque c’est un intermédiaire très important puisqu’on s’est dit « pourquoi pas ?! »...
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	on a été déçu après que tout le monde ait été accepté parce que finalement l’enveloppe budgétaire était assez réduite et on n’a pas pu faire autant qu’on voulait... mais bon c’est pas grave, c’était déjà bien. [rire]

1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	l'une des motivations... c'est qu'une de mes recherches ait principalement individuelle en fait... et du coup là c'était l'occasion de mener une recherche collective avec d'autres et ça c'était un moteur... même si au départ c'était un frein... je crois qu'on en avait parlé... parce que c'était pas évident de pouvoir travailler ensemble... avec des enseignants qui n'enseignent pas la même chose... c'était pas la même matière, mais néanmoins l'un des moteurs c'était de travailler en collectif pour une fois je dirais...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Mais là c'était l'occasion, je pense que c'était aussi un moteur aussi... ouais, pour moi et pour montrer à l'équipe Y « si si je peux travailler avec d'autres » [rire] ... Mais comme on n'est pas assez... au niveau chercheur en I, c'est difficile de développer des recherches collectives, donc de fait... voilà j'insisterais là dessus aujourd'hui ouais y a sans doute autre chose mais de fait ça c'était important.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Oui oui oui... de leur proposer... sans les exploiter... un travail de recherche collectif quoi...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	mais... mais visiblement... personnellement c'était quand même un peu ça... c'est euh... oui travailler pour une fois en équipe parce que c'est tellement plaisant ...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	c'est A.N qui nous a convaincu de proposer un projet commun donc faut l'oublier aussi... puisque c'est un intermédiaire très important puisqu'on s'est dit « pourquoi pas ?! »...
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	A. M qui est aussi... qui au niveau de la coordination a fait un super travail quoi...
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Ah oui nan nan, si j'avais été seul, enfin en tant que porteur de projet ...si j'avais du tout, tout organisé, toutes les réunions, les contacts entre chacun... nan nan là ça aurait été autre chose. Ça aurait été une prise de tête... ouais je pense [rire]. Nan parce que là y avait beaucoup de temps passé, dans... dans... justement, dans la facilitation des interactions et puis euh... elle a mis aussi (l'IP) en place les google doc... euh même si on l'a peu utilisé et puis... voilà la réservation des salles.. non non, nous on avait juste à... à communiquer avec l'équipe de chercheurs on va dire... d'enseignants, puisqu'on est tous enseignants en fait et... l'IP s'occupait du reste en fait. Non c'était bien et c'était super complémentaire.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	comme on nous a pas empêché de travailler... je vois pas pourquoi on l'aurait fait, mais... comme on a travaillé nos méthodes, c'est-à-dire qu'on n'a pas eu d'obligation de rompre complètement avec notre façon de faire. On nous a pas dit de faire des choses, mais faudra les mettre en œuvre en dehors de vos cours, ce sera entièrement différent parce que ça va servir pour une plateforme numérique puis après y aura plus de profs et tout ça, non non, on n'a pas parlé de ça. Du coup on restait dans le cadre de ce qu'on sait faire et pour nos étudiants, en complément du présentiel, donc ça prenait pas la place... de personne. Donc au niveau déontologique, ... je crois que c'est comme ça qu'on dit, ça allait... on prend la place de personne, on fait quelque chose d'utile pour nos étudiants et intéressant pour nous voilà... donc euh... c'est vrai que ça a été un élément motivant pour tout le monde, pour l'ensemble de l'équipe, ça.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opératoire professionnel	On s'est pas mis trop la pression, c'est-à-dire en fait dès le départ c'est moi qui ait décidé pour tout le monde, puisque c'est quand même moi qui est proposé la maquette commune qu'on allait suivre pour les modules,
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opératoire professionnel	C'était un projet de recherche mais plutôt un projet de mise en œuvre de quelque chose qui était possible et facilement faisable, donc on avait mis la barre... à une bonne hauteur, justement bien...

2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Rendre service aux étudiants je pense... là au bout d'un moment la motivation c'est de faire un bon travail au niveau de l'enseignement – apprentissage, c'est-à-dire que ... euh ce qui est motivant c'est de voir que ça fonctionne auprès des étudiants et qu'effectivement ça répond à un besoin et que dès le premier parcours ou les premiers parcours, bah ça fonctionnait quoi pour le I, pour l'A aussi et pour le P, parce que très rapidement en fait on a mis en place des parcours. On a essayé le premier et ça fonctionnait quoi. On a mis des questionnaires en place et tout ça. Donc non... ça marchait bien. On faisait un travail utile... de faire quelque chose d'utile...
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	comme on nous a pas empêché de travailler... je vois pas pourquoi on l'aurait fait, mais... comme on a travaillé nos méthodes, c'est-à-dire qu'on n'a pas eu d'obligation de rompre complètement avec notre façon de faire. On nous a pas dit de faire des choses, mais faudra les mettre en œuvre en dehors de vos cours, ce sera entièrement différent parce que ça va servir pour une plateforme numérique puis après y aura plus de profs et tout ça, non non, on n'a pas parlé de ça. Du coup on restait dans le cadre de ce qu'on sait faire et pour nos étudiants, en complément du présentiel, donc ça prenait pas la place... de personne. Donc au niveau déontologique, ... je crois que c'est comme ça qu'on dit, ça allait... on prend la place de personne, on fait quelque chose d'utile pour nos étudiants et intéressant pour nous voilà... donc euh... c'est vrai que ça a été un élément motivant pour tout le monde, pour l'ensemble de l'équipe, ça.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Oui parce que... voilà c'est des élèves qu'on a en tant que débutant et du coup... on voit très bien où ils en sont et ce qu'il faut faire... avec notre expérience quoi de ce qu'il faut faire pour améliorer la qualité de leur acquis quoi. Donc ça correspondait tout à fait... C'était bien... c'était bien conçu comme... parcours... assez modeste hein puisque ça dépassait pas les montagnes, mais ... mais ça consolide les acquisitions.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	et puis bon on s'entend bien déjà de base... de base on s'entend très bien entre collègues... donc euh... non non y avait une super ambiance dès le départ... non ça a renforcé au contraire la motivation... et puis du début à la fin on est resté soudé en fait... tous dans l'équipe.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	tout a été décidé collectivement. J'ai été porteur de projet en fait parce que j'étais le seul maître de conf... de l'équipe quoi
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	C'était juste une question de temps et puis après de collaboration et de coopération avec les collègues ingénieurs
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Et puis en fait on a... on avait des moments collectifs parce que 3 enseignements (A, P, I) et puis des moments individuels chacun dans son enseignement
3_Après projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	c'est bien qu'on est de l'argent tout ça pour faire ... pour... même pour nous [rire]
3_Après projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	Donc finalement ça fait participer à un truc plus gros... Donc c'est bien aussi de... de pouvoir... d'avoir participer à ce... à ce... DUNE-DESIR... à ce projet là... Parce que finalement... on est dans l'actualité : oh c'est bien ! On est comme d'autres matières, d'autres enseignement... On est un peu moins marginalisé que d'habitude, finalement c'est pas mal « on est dans la lumière » [rire] un peu...
3_Après projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	et le fait d'avoir travailler collectivement c'est vrai qu'il ya le lien aussi tout le long qui a renforcé nos liens, on se connaît, on sait qu'on peut faire des choses, on sait que repartirait volontiers sur un autre projet de ce genre ...
3_Après projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	c'était faire quelque chose à plusieurs... et... et c'est... comme je l'ai dit tout à l'heure, on n'est pas trop habitué en fait,... enfin moi je suis pas trop habitué, et... et donc là c'était ça le signe distinctif de ce projet... en plus on était une équipe assez nombreuse en fait, avec en plus le DATA TANK qui est venu et tout ça, donc on était nombreux, et puis ça s'est bien passé donc euh... c'était bien ouais ouais... le collectif

3_Après projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	Donc finalement ça fait participer à un truc plus gros... Donc c'est bien aussi de... de pouvoir... d'avoir participer à ce... à ce... DUNE-DESIR... à ce projet là... Parce que finalement... on est dans l'actualité : oh c'est bien ! On est comme d'autres matières, d'autres enseignement... On est un peu moins marginalisé que d'habitude, finalement c'est pas mal « on est dans la lumière » [rire] un peu...
3_Après projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	de faire un autre projet de recherche d'envergure, c'est important dans la carrière d'un enseignant-chercheur c'est important, et puis là... là en plus... voilà c'était relativement facile à faire... une fois que c'était accepté comme je l'ai dit tout à l'heure, c'était relativement à notre portée...

Annexe 8 – Analyse de l’entretien de Béatrice

Phase	Orientat-ion moti-vationnelle	Motivation	Motif d'enga-gement	Segment
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	Donc, je faisais une expérimentation mais j'essayais de faire agréger et de tenter quelque chose autour de moi.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	« on peut glisser un projet est-ce que ça t'intéresse » . Alors, j'avais sauté sur l'occasion. Il se trouve que le collègue avec qui je travaillais était parti pour un an aux États-Unis, et du coup ça me laissait le champ libre pour vraiment tenter mon expérimentation, moi toute seule, j'avais personne à convaincre, j'avais juste à essayer.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	« on peut glisser un projet est-ce que ça t'intéresse » . Alors, j'avais sauté sur l'occasion. Il se trouve que le collègue avec qui je travaillais était parti pour un an aux États-Unis, et du coup ça me laissait le champ libre pour vraiment tenter mon expérimentation, moi toute seule, j'avais personne à convaincre, j'avais juste à essayer.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Donc, je faisais une expérimentation mais j'essayais de faire agréger et de tenter quelque chose autour de moi.
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	Et puis, dans le courant de l'année, ça devait être septembre de l'année d'après je me préparerais à faire l'édition suivante du challenge, le responsable de l'année, j'avais communiqué avec lui et avec les autres responsables, sur les différents parcours, c'est lui qui a repéré l'appel à manifestation d'intérêt. Alors est ce que j'y aurais pensé toute seule je ne suis pas sûr par ce que j'étais assez concentrée à développer un projet qui tienne la route. Donc après aller chercher à convaincre d'autres collègues c'est aussi beaucoup d'énergie donc c'est lui qui nous a écrit en disant : « ça c'est bien qu'au niveau de la L2 on propose, on réponde à cet appel d'offre »
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	lui a été interpellé par l'appel d'offres, lui c'est typiquement, il était responsable des deuxièmes années et il a estimé à juste titre que c'était dans ses missions de participer au rayonnement et au dynamisme de l'année.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	ce que je voyais déjà des fabuleux, c'était l'effet d'agrégation de constitution d'une équipe. Je rêvais de ça depuis des années
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Et moi je cherchais comment le faire pour le, et finalement ce lien là est venu, non pas par la physique mais par les autres formations autour : donc la chimie, la mécanique, les géo sciences. Et donc comme moi je m'en suis emparée, en voyant que, il y avait un projet à écrire en commun, il y avait le stade de l'écriture commune. Et ça je savais que passer à l'écriture commune allait nous faire passer, de faire mûrir le projet, que c'était à facteur fort d'engagement pour les collègues, voilà, donc, euh
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	d'élargir un projet déjà existant
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque	Vocationnel	lui a été interpellé par l'appel d'offres, lui c'est typiquement, il était responsable des deuxièmes années et il a estimé à juste titre que c'était dans ses missions de participer au rayonnement et au dynamisme de l'année.

		par régulation introjectée		
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	mon principal souci depuis pas mal d'années où je fais des transformations pédagogiques et ces transformations pédagogiques, qui là est devenu de plus en plus présent, est, comment faire pour arrêter de faire les choses de façon marginale dans mon cours
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Ce à quoi on s'attendait c'est avoir quelques heures pour pouvoir mettre dans nos services ou payé en heures supplémentaires
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	D'ailleurs j'ai beaucoup réfléchi là-dessus parce que « comment se fait-il que ça fasse une telle différence, alors que ça fait que quelques heures par enseignants chercheurs ». Ce qui n'est vraiment pas beaucoup. Je pense que le message symbolique est vraiment très très fort. Il y a quelque chose qui nous est donné, attribué pour monter ce que ce projet et pour beaucoup de collègues c'est un élément important. Combien même le volume horaire n'est pas énorme. Moi je m'attendais à avoir simplement des heures et rien d'autre et avec ses heures je, j'y voyais déjà un point intéressant
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	c'est ces lignes là que je cherche à faire bouger, c'est ce qui donne du sel au métier d'enseignant donc c'est de l'intérêt bien compris, puisque moi je m'amuse beaucoup plus et eux s'intéressent beaucoup plus et c'est comme ça je pense que ça marche bien
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	l'élément qui a fait que j'étais très en confiance et que je n'étais pas du tout inquiète c'est que j'avais le temps. L'appel d'offre on l'a posé en septembre, on a eu la réponse en octobre et on savait qu'on devait déployer la version commune l'année suivante on avait pratiquement un an pour le construire.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	et donc on avait vraiment le temps. On avait le temps de, J'avais le temps d'en refaire un pour le consolider, tout en construisant le nouveau de l'année d'après. Donc ça a été, y avait le temps,
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	on... s'est donné le temps tu l'as vu, tu l'as vécu avec nous, de faire une mise en situation pour mes collègues pour qu'ils se rendent compte de ce qu'allait vivre un étudiant qui était mis dans cette situation là, donc on a fait un mini projet pour une séance où on a vécu par équipe enfin voilà des choses comme ça qui ont permis aux collègues de de tranquillement bouger les lignes et petit à petit d'amener des éléments de de prise en main, et de de prise de confiance et d'appropriation. Donc moi sachant qu'il y avait le temps, je n'étais pas inquiète du tout
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	mais il y avait le temps, c'est essentiellement ça l'ingrédient, le temps
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	Alors d'une part j'ai quand même un dans le travail cette capacité là. Là je termine un mandat de responsabilité de la section de physique. Il y a plusieurs collègues qui m'ont dit mais tu as géré ça avec un calme [rire].
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	je sais comment sont les gens, j'ai une capacité que j'ai affiné avec l'expérience, je suis capable de prendre la mesure pour savoir où en sont les gens avec qui je travaille,

2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	ce qui est au cœur de mon engagement, je te le resitue là, c'est de travailler différemment avec des étudiants. Et je réfléchis beaucoup à la façon dont je fais évoluer mon enseignement, à ce que j'aime faire dans mon enseignement, à ce que j'aime provoquer chez les étudiants et je me rends compte qu'il y a un lien humain, qui peut être plus ou moins présent et qu'il y a des modalités pédagogiques qui permettent vraiment, de créer des liens humains assez forts et de mettre en place, sur le mode de la transmission, pas des rapports de l'amitié ou autre, c'est totalement autre chose, mais par le fait d'accompagner des étudiants, de me rendre compte que les étudiants commencent à parler, à proposer des choses, par cette parole d'étudiants, de sentir ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas, ça permet de mettre à jour des points de blocage, moi de me rendre compte, qu'il y a tout un accès à une dimension très humaine chez les étudiants, que je n'avais pas du tout à l'époque où je faisais mes cours au tableau et ça je trouve ça passionnant, c'est très gratifiant et extrêmement riche par ce que les étudiants sont différents les uns des autres
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	c'est ces lignes là que je cherche à faire bouger, c'est ce qui donne du sel au métier d'enseignant donc c'est de l'intérêt bien compris, puisque moi je m'amuse beaucoup plus et eux s'intéressent beaucoup plus et c'est comme ça je pense que ça marche bien
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	mon principal souci depuis pas mal d'années où je fais des transformations pédagogiques et ces transformations pédagogiques, qui là est devenu de plus en plus présent, est, comment faire pour arrêter de faire les choses de façon marginale dans mon cours
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	et après ce qui a évolué c'est de découvrir la façon de construire quelque chose en commun
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	je sais comment sont les gens, j'ai une capacité que j'ai affiné avec l'expérience, je suis capable de prendre la mesure pour savoir où en sont les gens avec qui je travaille,
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	J'ai profondément compris que si jamais on les brusque, on avance pas. Alors j'ai vu des personnes qui sont très très motrices, en mode bulldozer, et au final ça passe et entraînent beaucoup de gens avec eux mais c'est des questions de tempérament il faut en être capable et moi j'en suis pas capable ma façon de faire c'est de donner le temps aux gens, laisser intégrer, pour que ça se fasse plus dans la douceur donc ça prend du temps voilà alors le calme il vient de là c'est aussi une façon de faire
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	on... s'est donné le temps tu l'as vu,
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	j'ai commencé petit à petit à proposer un rétro planning aux collègues, un rétro planning sur un tableau excel euh, que je leur soumettais et puis on rayait un peu ce que l'on avait fait au fur et à mesure
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	plus un planning accepté par toutes les parties où on savait que l'on allait se revoir tous les mois
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	en intégrant de plus en plus l'idée, puis aussi en, en rencontrant des équipes, en rencontrant, en voyant des gens venir présenter des projets, des transformations pédagogiques, en prenant conscience de la force que ça représentait d'avoir une équipe toute entière qui propose des choses aux étudiants au lieu d'avoir un enseignant tout seul
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	là il se passait quelque chose que j'attendais depuis des années on était cinq autour d'une table, avec des projets, avec des parcours différents, avec des collègues qui n'avaient jamais monté le projet, qui avaient un peu peur mais qui avaient décidé d'y aller. Et donc j'étais vraiment porté par cette idée, il faut qu'on réussisse à basculer du challenge qui était quelque chose uniquement porté par moi, à quelque chose porté par une équipe.

2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	enfin bon qui est de l'ordre de, d'une reconnaissance ou d'un accompagnement symbolique.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	D'ailleurs j'ai beaucoup réfléchi là-dessus parce que « comment se fait-il que ça fasse une telle différence, alors que ça fait que quelques heures par enseignants chercheurs ». Ce qui n'est vraiment pas beaucoup. Je pense que le message symbolique est vraiment très très fort. Il y a quelque chose qui nous est donné, attribué pour monter ce que ce projet et pour beaucoup de collègues c'est un élément important. Combien même le volume horaire n'est pas énorme. Moi je m'attendais à avoir simplement des heures et rien d'autre et avec ses heures je, j'y voyais déjà un point intéressant
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	parce que c'est les collègues qui m'ont écrit si si on fait quand même, on va se débrouiller, on va faire ça et ben c'est eux qui m'ont remotivé à dire bon ben OK, on essaie quand même de faire quelque chose.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	ça maintenu fortement ma motivation de sentir que les collègues prenaient le relais quand moi je faiblissais un peu.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Il y avait ce sentiment de « c'est notre projet, on y croit, on y est attaché, on a envie que ce soit une unité d'enseignement identifiée euh » et donc en fait euh, j'ai plus eu besoin de mettre l'énergie vigilante et forte que j'ai mis pour susciter et pour créer ce sentiment d'appartenance, il est là maintenant donc le projet il tourne.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	avoir un levier pour obtenir ce qui s'est passé finalement, c'est-à-dire passer d'un stade où des collègues me disaient ben finalement pour faire ton projet tu fais comment à là où on en est maintenant, où sans que j'ai besoin de venir défendre le projet les collègues présents dans les réunions, où les heures se discutent, portent eux-mêmes la demande que ce soit un projet à part entière.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	maintenant les gens sont autonomes cette UE là on va la faire vivre
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	il y avait l'idée de lui faire de la place et après d'en faire quelque chose de beaucoup plus unifié dans la nouvelle accréditation
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	ils avaient très envie de ce soit une unité d'enseignement à part entière dans la nouvelle accréditation.

Annexe 9 – Analyse de l’entretien de Bénédicte

Phase	Orientat-ion moti-vationnelle	Motivation	Motifs d'en-gagement	Segment
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	moi je suis le genre de personne qui s'ennuie très vite et facilement. Donc j'ai besoin que ça change souvent
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	si je veux me vois dans une obligation d'enseigner quelque chose qui m'ennuie eh bien là je vais pas être très motivée et je pense, les étudiants non plus ne seront plus, ne sont pas motivés non plus
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	et je me suis dit que c'était un bon moyen de bénéficier d'un accompagnement
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	c'était avoir cet accompagnement
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	moi je suis le genre de personne qui s'ennuie très vite et facilement. Donc j'ai besoin que ça change souvent
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	c'est d'abord une, un besoin de, de de de nouveauté je dirais, j'aime bien la nouveauté
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	Et j'ai besoin, heu, d'imaginer des projets qui ne plaisent et je me dis que si ça me plaît forcément je serais mieux armée pour motiver les étudiants
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	des fois je me dis que je devrais être au moins dans la nouveauté et plus dans la durée, mais ce n'est pas, et c'est pour ça aussi que la structure d'une désir est très bien, parce que j'aurais tu lâches ça rapidement et passer à autre chose si je n'avais pas eu cette structure pluri annuelle
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	moi je suis le genre de personne qui s'ennuie très vite et facilement. Donc j'ai besoin que ça change souvent
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	des fois je me dis que je devrais être au moins dans la nouveauté et plus dans la durée, mais ce n'est pas, et c'est pour ça aussi que la structure d'une désir est très bien, parce que j'aurais tu lâches ça rapidement et passer à autre chose si je n'avais pas eu cette structure pluri annuelle
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	d'abord par ce que je venais de commencer dans un poste, c'était ma première année en tant que maître de conférences et tous mes cours à construire et je me suis dit que c'était un bon moyen de bénéficier d'un accompagnement et aussi d'avoir un cadre à respecter, ce qui est toujours utile quand on.. Effectué un travail sérieux
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque	Opérateur professionnel	le besoin de motiver des grands groupes d'étudiants en STAPS

		par régulation identifiée		
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opératoire professionnel	Donc je suis venue en audition avec l'idée, et quand j'ai été recrutée eh bien c'était une évidence de le mettre en place. J'avais déjà travaillé dessus pendant l'été et j'étais prête avec mon idée voilà.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opératoire professionnel	Et j'ai besoin, heu, d'imaginer des projets qui ne plaisent et je me dis que si ça me plaît forcément je serais mieux armée pour motiver les étudiants
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opératoire professionnel	si je veux me vois dans une obligation d'enseigner quelque chose qui m'ennuie eh bien là je vais pas être très motivée et je pense, les étudiants non plus ne seront plus, ne sont pas motivés non plus
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	et aussi d'avoir un cadre à respecter
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	et ce cadrage justement pour pouvoir mettre en place ce projet dans un groupe finalement en temps limité
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	je crois que j'avais déjà dans l'optique de, euh, de me présenter pour le poste. J'avais commencé à réfléchir à ce problème. Je sais plus j'ai peut-être téléphoné à, pour avoir plus de renseignements en amont. Pour ma candidature, euh c'est possible que j'ai fait ça, enfin je savais que y avait ce besoin. Il s'avérait que, et que à ce moment-là, je travaillais avec des collègues sur un projet,
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	Donc je suis venue en audition avec l'idée, et quand j'ai été recrutée eh bien c'était une évidence de le mettre en place. J'avais déjà travaillé dessus pendant l'été et j'étais prête avec mon idée voilà.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	je pense que le projet se prêtait mieux à, à ce format et à ce public, donc ça c'était motivant, parce que c'est vrai que ce n'était pas facile à manipuler auprès de 40 étudiants de L1 en une heure par semaine. Les, les je pense que c'est un projet qui pourrait, être bien mené aussi avec les L1 et les conditions de l'enseignement d'anglais dans le département de STAPS sont tellement mauvaises que c'était compliqué. Je pense que c'est pas la faute de l'admi de les étudiants mais du contexte de pénurie d'enseignants.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	C'était, ça a changé le projet, c'était bien je regrette et j'ai l'impression de ne pas avoir rempli la mission qui m'était confiée, parce que je n'en je n'enseigne plus auprès des L1 STAPS, parce que avec la prise de direction du centre de langue, je ne pouvais pas c'était trop ça aurait été une charge de travail trop grand
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque	Dérivatif	Ça aurait quand même été beaucoup d'énergie de ee faire ces cours là

2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	par régulation externe Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	c'est un petit regret hein
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	Ben à vrai dire, l'année prochaine je vais pas le faire parce que je l'ai confié un collègue. Hum, parce que la charge de direction du centre de langues et tellement lourde, que j'ai été obligée de eee de faire des choix et le projet, ce projet là, tant qu'il est fait pour les M1 en stage intensif en début de semestre, c'est juste un problème de calendrier, c'est compliqué de gérer la rentrée et me consacrer pleinement aux étudiants à ce moment-là. Donc l'année dernière j'avais essayé de le faire et bon je jonglais et j'essayais de regarder mes mails en même temps que j'étais en cours, c'est pas bien pour eux.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	Il y a les deux je suis un petit peu triste parce que j'aime beaucoup faire ce cours là, c'est vraiment très agréable
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	je pense que le projet se prêtait mieux à, à ce format et à ce public, donc ça c'était motivant,
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	ça c'était motivant aussi, les rencontres avec d'autres porteurs de projets, c'était intéressant de de d'entendre les autres projets, puis ça me forçait à structurer ma présentation de ce que je faisais et J'ai aussi eu des opportunités de le présenter, auprès des collègues
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	mais dans un coin de ma tête je me dis peut-être que plus tard je reprendrai et j'essaierai de ee d'aller jusqu'au bout de cette idée-là pour les ééé L1. Parce que c'est expérience que j'ai eu avec que c'était quand même pas mal c'était assez satisfaisant quand même enfin pour moi en tout cas parce que pour moi je ne sais pas trop.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	je suis satisfaite avec des résultats pour les M1
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	C'est toujours une expérience euh dynamisant les étudiants, les étudiants sont supers, j'aime beaucoup euh, c'est un bon moment, euh et puis, en général ils sont très créatifs, j'aime beaucoup regarder leur créativité et et j'aime bien les moments où ils jouent lescircuits qu'ils ont créé les uns les autres et après les échanges en anglais par rapport à ce qu'ils ont fait c'est très satisfaisant. J'aime beaucoup ça.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Bah je pense que c'était les deux, j'ai eu euh, j'ai eu l'opportunité de eee, de faire évoluer le projet, euh vers un autre public ce qui a, ce qui était plus pertinent en fait, de eee, au début j'avais expérimenté avec des étudiants de licence 1 et puis après la première année hum, on m'a proposé de le faire avec des étudiants de, étudiants de Master
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	En fait c'est l'inverse pour moi, et c'est un regret que j'ai c'est qu'au début j'ai vu grand et ouais, et le projet il s'est réduit, heu, j'avais imaginé par exemple à un événement compétitif ou festif, euh, je savais qu'il fallait chercher ou trouver une idée pour des, une grande cohorte, une grande cohorte d'étudiants. J'avais pensé le projet à l'origine pour beaucoup d'étudiants. Et finalement je me suis retrouvé avec une toute petite cohorte d'étudiants.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	mais dans un coin de ma tête je me dis peut-être que plus tard je reprendrai et j'essaierai de ee d'aller jusqu'au bout de cette idée-là pour les ééé L1. Parce que c'est expérience que j'ai eu avec que c'était quand même pas mal c'était assez satisfaisant quand même enfin pour moi en tout cas parce que pour moi je ne sais pas trop.

2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	Bah je pense que c'était les deux, j'ai eu euh, j'ai eu l'opportunité de eee, de faire évoluer le projet, euh vers un autre public ce qui a, ce qui était plus pertinent en fait, de eee, au début j'avais expérimenté avec des étudiants de licence 1 et puis après la première année hum, on m'a proposé de le faire avec des étudiants de, étudiants de Master
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	En fait c'est l'inverse pour moi, et c'est un regret que j'ai c'est qu'au début j'ai vu grand et ouais, et le projet il s'est réduit, heu, j'avais imaginé par exemple à un événement compétitif ou festif, euh, je savais qu'il fallait chercher ou trouver une idée pour des, une grande cohorte, une grande cohorte d'étudiants. J'avais pensé le projet à l'origine pour beaucoup d'étudiants. Et finalement je me suis retrouvé avec une toute petite cohorte d'étudiants.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	C'était, ça a changé le projet, c'était bien je regrette et j'ai l'impression de ne pas avoir rempli la mission qui m'était confiée, parce que je n'en je n'enseigne plus auprès des L1 STAPS, parce que avec la prise de direction du centre de langue, je ne pouvais pas c'était trop ça aurait été une charge de travail trop grand
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	ça c'était motivant aussi, les rencontres avec d'autres porteurs de projets, c'était intéressant de de d'entendre les autres projets, puis ça me forçait à structurer ma présentation de ce que je faisais et J'ai aussi eu des opportunités de le présenter, auprès des collègues
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	J'ai été invitée à participer à leurs moments d'échanges pédagogiques, j'ai proposé de parler de ce projet et j'ai toujours des bons retours. Donc c'est motivant, quand les collègues sont intéressés
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Mais quand même je suis toujours motivé par ce projet là notamment grâce aux collaborations avec les relations internationales, euh qui se sont inspirées pour des dispositifs de présentation du campus, pour les étudiants qui arrivent, les étudiants internationaux qui arrivent à Rennes 2. Ca ça a toujours été, ça a toujours fait partie des ambitions, pour le projet.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	c'est aussi très bien de pouvoir le donner à quelqu'un d'autre. Parce que le collègue aurait pu dire non non ça m'intéresse pas du tout je vais faire autre chose
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Bon bah je me dis bon ben c'est bien si ça peut intéresser quelqu'un d'autre tant mieux
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	Mais quand même je suis toujours motivé par ce projet là notamment grâce aux collaborations avec les relations internationales, euh qui se sont inspirées pour des dispositifs de présentation du campus, pour les étudiants qui arrivent, les étudiants internationaux qui arrivent à Rennes 2. Ca ça a toujours été, ça a toujours fait partie des ambitions, pour le projet.

Annexe 10 – Analyse de l’entretien de Charlotte

Phase	Orientati- on moti- vati- on- nelle	Motivation	Motif d’enga- gement	Segment
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Dérivatif	Par exemple là quand je fais des projets étudiants, j’essaye de ne pas rester dans ma zone de confort de mon ensei- gnement.
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Dérivatif	d’éviter... « mais nan nous les chimistes, c’est pas possible, parce que nous c’est comme ça qu’on fait », les électroni- ciens : « bah nan c’est pas comme ça... ».
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Dérivatif	Mais dans notre discipline... ce qu’il faut voir c’est que les étudiants sont friand quand on peut leur parler un petit peu au-delà de... d’application... Voilà... Ils ont faits leur travail de TP, mais après on peut discuter avec eux... après on peut très bien leur dire que ce qu’ils nous disent eh bien on sait pas mais ils peuvent... rechercher des applications... ou avoir des idées ou ils ont vu quelque chose et ça on ne peut pas le faire dans le temps qui nous est a parti parce qu’on passe d’un truc à l’autre, on passe d’un truc à l’autre, on passe d’un truc à l’autre, on passe d’un truc à l’autre... euh voilà...
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Dérivatif	c’est vrai que moi j’ai toujours peur d’être en perte de vitesse.. et puis j’ai besoin de faire de nouvelles choses.
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Dérivatif	Donc ma motivation première c’est ça : ne pas m’ennuyer dans mon boulot.
1_Avant- projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	j’aime bien venir au travail en ayant envie de venir
1_Avant- projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	moi j’ai besoin de petits challenges à mon niveau.
1_Avant- projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	C’était pas moodle qu’on utilisait au début... qui avait été choisi... mais je me suis dit que c’était l’occasion de voir quelque chose de nouveau
1_Avant- projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	c’est vrai que moi j’ai toujours peur d’être en perte de vitesse.. et puis j’ai besoin de faire de nouvelles choses.
1_Avant- projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	Donc ma motivation première c’est ça : ne pas m’ennuyer dans mon boulot.
1_Avant- projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	j’aime travailler en équipe
1_Avant- projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	j’aime bien venir au travail en ayant envie de venir
1_Avant- projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	j’aime bien avoir envie de venir travailler parce qu’avec les gens ont peu faire des choses
1_Avant- projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régula- tion identi- fiée	Identitaire	je suis de l’ouest... et pour ça j’ai besoin d’avoir euh... une configuration autour

1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	c'est vrai que moi j'ai toujours peur d'être en perte de vitesse..
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	la deuxième c'est les étudiants
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	La chance que j'ai eu c'est que certains piliers sont partis à la retraite et des jeunes sont arrivés qui n'avaient pas ce passif... et ça a aidé quand même [rire]...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Je vais essayer de mettre de la chimie, de l'électronique etc. où je ne connais rien, où les étudiants connaissent plus que moi,
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Les étudiants ce qu'ils adorent c'est de sentir que le staff enseignant ils s'entendent bien...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	parce que... tout le monde s'entend pas mais on peut voir des gens rigoler entre eux, faire des blagues devant les étudiants, et les étudiants c'est des choses qui sont super importants pour eux, pour leur confort...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Mais ceux qui sont volontaires... leur permettre de rester un peu plus longtemps... d'avoir un peu plus d'informations, revoir des choses de façon un peu plus ludique...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	ce projet là c'est un moyen de ne pas répéter toujours la même chose de manière à pouvoir nous concentrer sur un tout petit peu plus
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Mais dans notre discipline... ce qu'il faut voir c'est que les étudiants sont friand quand on peut leur parler un petit peu au-delà de... d'application... Voilà... Ils ont faits leur travail de TP, mais après on peut discuter avec eux... après on peut très bien leur dire que ce qu'ils nous disent eh bien on sait pas mais ils peuvent... rechercher des applications... ou avoir des idées ou ils ont vu quelque chose
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	et ça c'est des chose qui les attachent énormément parce qu'on a un ancrage court, théorique et on a un ancrage à faire manipulation et puis où est ce qu'on peut trouver ça dans le monde professionnel et ça leur permet de se projeter un petit peu en même temps.

1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	moi j'ai besoin de petits challenges à mon niveau.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	le numérique... à l'époque je ne m'étais pas vraiment mise dans moodle, du tout d'ailleurs, parce que ... moodle on s'en servait pour faire des dépôts de fichiers voilà et que... comme on travaillait toujours en équipe, y avait toujours quelqu'un qui faisait ça dans l'équipe, moi je faisais autre chose et... voilà... Donc je ne m'étais pas du tout mise là dedans, donc je m'étais dis que j'étais en train de rater le coche là et euh... « faudrait quand même te bouger un peu »... après on en avait pas eu vraiment besoin. C'était pas moodle qu'on utilisait au début... qui avait été choisi... mais je me suis dit que c'était l'occasion de voir quelque chose de nouveau.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	la première c'est les enseignants
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	j'aime travailler en équipe
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Je ne suis pas quelqu'un qui reste enfermée dans son bureau, j'ai besoin que... d'échanger
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	de faire du lien entre les gens... et pas simplement avec mon petit staff d'enseignants de matières.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Et quand j'ai été directrice de département, je me suis accablée à mettre du lien entre les gens. Tout le monde ne peut pas être amis mais on peut travailler ensemble.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Après j'ai pas fait ça toute seule... La chance que j'ai eu c'est que certains piliers sont partis à la retraite et des jeunes sont arrivés qui n'avaient pas ce passif... et ça a aidé quand même [rire]...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	j'aime bien avoir envie de venir travailler parce qu'avec les gens ont peu faire des choses
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	mais je vais m'approcher des gens pour qu'ils m'aident etc.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	c'était vraiment de créer du lien entre les collègues
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Donc ça c'était la première chose de faire du lien entre des chapelles qui étaient très très fermées et... quand je dis « fermées » c'est parce que les gens ne fonctionnent pas pareils dans leur service... les connexions ne sont pas les mêmes
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Donc là l'objectif c'était de mettre des liens et de faire en sorte aussi que les gens puissent... qu'on puisse trouver une façon de faire tous ensemble... toutes ces disciplines différentes, enfin des personnes de ces disciplines qui ont des façons de fonctionner tous différentes et toutes... les pousser sur « ce que je fais est bien »... Voilà... je ne rentre pas d'enseignants qui en ont rien à faire !!
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	on voulait mettre un programme national
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	et ça je savais qu'on allait trouvé une solution... j'ai pas dit qu'elle serait facile, mais je savais qu'il y aurait une solution
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	De toute façon quand je me suis engagée moi je vais

2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	C'est mon éducation [rire]. Non mais c'est mon éducation, voilà donc du moment que j'ai dis eh bah j'y vais. Je vais y passer des heures et des heures et il va falloir que j'avoue que je ne suis pas capable et ça c'est IMPOSSIBLE pour moi. Donc je me mets souvent dans des situations très dif... très désagréables pour moi [rire].
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	dans la mesure où je me dis que je suis capable de le faire... alors j'ai pas dit « facile » hein !?... Après je pense que...avec l'âge que j'ai... c'est pas la même chose que quand j'étais beaucoup plus jeune... je sais ce que je suis capable et ce que je suis pas capable... Je dis que je sais ce que je suis capable même avec beaucoup de travail. Mais y a des fois... que je sais que j'atteins mes limites je dis « stop » et je sais le dire, chose que je ne faisais pas à 30 ans... enfin moi je ne pouvais pas le dire... donc voilà et ça je savais qu'on allait trouver une solution... j'ai pas dit qu'elle serait facile, mais je savais qu'il y aurait une solution.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	Bah l'engagement c'est tout [rire]. Je me voyais pas alors que j'avais motivé mes collègues, mon staff, mon équipe, je ne me voyais pas leur dire « bah on va jeter à la poubelle tout le temps qu'on a passé
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	Ça je pense que c'est mon âge, j'étais quand même dans une zone de confort, parce que même si ça se faisait pas, j'allais pas lâcher, je savais qu'on allait trouver une solution, je ne savais pas laquelle, mais j'étais dans une zone de confort... je me connais !! J'ai pas dit que c'était facile mais euh... que tout ce qu'on a fait était positif, j'ai pas dit ça, mais par rapport à mon engagement je savais que... si vous me donnez un os je le rongerais jusqu'au bout, je le lâcherais pas... parce que je suis dans ma zone de confort...
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	et ça je savais qu'on allait trouver une solution... j'ai pas dit qu'elle serait facile, mais je savais qu'il y aurait une solution
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Bah l'engagement c'est tout [rire]. Je me voyais pas alors que j'avais motivé mes collègues, mon staff, mon équipe, je ne me voyais pas leur dire « bah on va jeter à la poubelle tout le temps qu'on a passé
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	je savais qu'on allait trouver une solution
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	mais surtout sur le fait qu'on a pas hésité à bifurquer à tout moment, à réduire la voilure... voilà et surtout à voir « ah bah ça ça marche pas trop » donc il faut changer, « ah oui mais il faut aussi que ça corresponde à l'autre (enseignant) ... et y avait du dynamisme, donc l'engagement c'est toujours ça.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Quelque part c'était la première fois qu'on faisait quand ça, qu'on était capable de tout arrêté et de dire « c'est pas grave on va faire autre chose », voilà. »
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	voilà et surtout à voir « ah bah ça ça marche pas trop » donc il faut changer, « ah oui mais il faut aussi que ça corresponde à l'autre (enseignant) ... et y avait du dynamisme, donc l'engagement c'est toujours ça

3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Le résultat, c'est-à-dire le produit, il est utilisé en enseignement... dans l'enseignement on l'utilise.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Et en plus... (...) ce que j'ai expliqué c'est qu'avec la pandémie l'année dernière en 1 semaine, il a fallu... enfin tout s'est arrêté... on avait une semaine pour venir récupérer des choses et c'était fini quoi.... Et là... c'était pas dans le cahier des charges... mais on s'est rendu compte qu'on pouvait d'autant plus utiliser NUMERIX parce qu'on avait des possibilités d'évolutions... on avait laissé ouvert des choses, mais sans penser à ça... et localement on a pu mettre des choses... du coup on a pu faire nos TPS alors que les autres ont eu des soucis... ont eu de grosses difficultés. Nous on avait des TP's qui tournaient parce que y avait des vidéos, ça tournait...enfin y avait des produits qui étaient utilisables. Et donc c'est ce que j'ai dit... il a pris d'autant plus sa raison d'être avec la pandémie. (
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	On voulait que la trame qu'on avait créée elle soit adaptable à tout le monde donc euh... y a une façon d'écriture qui était d'avoir des fichiers intégrés à la fin... donc d'avoir des fichiers PDF...avec des liens et des choses comme ça et que nous on puisse modifier
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Donc euh... là je me suis vraiment mis sur moodle... euh... et j'essayais de voir aussi de mon côté, parce que y a des collègues qui savent faire mais... et de pas raté le coche... et euh...ça nous a permis de créer des liens, d'ajouter de modifier, de cacher certaines choses etc. Donc ça s'est possible. »
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Mais ça fait parti des efforts à faire pour garder cet esprit de groupe pour pouvoir travailler ensemble de manière à ne pas rester enfermé dans sa partie
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	et surtout c'est pour... la plus-value de notre formation, la plus-value pour nos étudiants... donc voilà c'est tout ça, c'est un tout. On a pas les moyens de rester enfermé...
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Donc notre vivier de recrutement il est très limité donc il faut que les gens voient qu'il y a une plus-value à venir à l'IUT de Lannion. La plus-value elle passe souvent par « j'ai envie de venir » ou « j'ai pas envie de venir » quand on fait des portes ouvertes... on a le ressenti
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	On voulait que la trame qu'on avait créée elle soit adaptable à tout le monde donc euh... y a une façon d'écriture qui était d'avoir des fichiers intégrés à la fin... donc d'avoir des fichiers PDF...avec des liens et des choses comme ça et que nous on puisse modifier
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Donc euh... là je me suis vraiment mis sur moodle... euh... et j'essayais de voir aussi de mon côté, parce que y a des collègues qui savent faire mais... et de pas raté le coche... et euh...ça nous a permis de créer des liens, d'ajouter de modifier, de cacher certaines choses etc. Donc ça s'est possible. »
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	ça a marché. Ça a été une goutte d'eau, il faut pas penser que tout le monde se tirait dessus voilà... je dirais que c'est cool... que les gens ils ont travaillé ensemble... que ça a permis de discuter ensemble... enfin voilà c'est une goutte d'eau... on n'était pas en train de s'échapper. Mais ça fait parti des efforts à faire pour garder cet esprit de groupe pour pouvoir travailler ensemble
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque	Vocationnel	et surtout c'est pour... la plus-value de notre formation, la plus-value pour nos étudiants...

		par régulation introjectée		
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	Donc notre vivier de recrutement il est très limité donc il faut que les gens voient qu'il y a une plus-value à venir à l'IUT de Lannion. La plus-value elle passe souvent par « j'ai envie de venir » ou « j'ai pas envie de venir » quand on fait des portes ouvertes... on a le ressenti

Annexe 11 – Analyse de l’entretien de Denise

Phase	Orientation motivationnelle	Motivation	Code	Segment
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	c'était un soutien pédagogique
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	pouvoir faire ce changement de modalité pédagogique pour mon TD
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	et puis d'avoir un financement puisque... comme on se lançait sur un format escape game en présentiel forcément il fallait un budget aussi pour les supports.
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	ça me permettait aussi d'envisager de rémunérer L pour qu'elle nous aide dans cette modification pédagogique euh... donc c'était plutôt quand même le côté financement
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	même si tout aide du SUP était la bienvenue évidemment puisque c'était un gros projet aussi bien en innovation pédagogique que en support à créer
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Même si in fine ça m'a surtout permis de rémunérer L qui s'est impliquée à 200 % dans le projet.
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	c'était le fait de changer de la routine
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	et puis de se dire que ça allait plaire aux étudiants très certainement et que... c'est vrai que quand ça plait bah on imagine que l'étudiant retient mieux ou en tout cas s'intéresse plus à la discipline ... après c'était plus dans ce cadre là... les captiver par l'innovation quoi.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	ça a été bien vu par les étudiants
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Mes collègues qui sont dans le service ce sont donnés à fond aussi sur le projet... et étaient satisfaits aussi du rendu... et aussi du rendu par les étudiants donc euh...nan c'est pour ça qu'on s'est ré engagé sur les années qui ont suivies. On a été plutôt euh... on était content, on a même modifié et continue toujours à travailler dessus chaque année en fait.

2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	Mes collègues qui sont dans le service ce sont donnés à fond aussi sur le projet... et étaient satisfaits aussi du rendu... et aussi du rendu par les étudiants donc euh...nan c'est pour ça qu'on s'est ré engagé sur les années qui ont suivies. On a été plutôt euh... on était content, on a même modifié et continue toujours à travailler dessus chaque année en fait
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	c'est cet engouement des étudiants
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	bah voilà on était un groupe on agissait et on interagissait rapidement donc voilà ça nous a suffit aussi...
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Je préfère plutôt faire perdurer ce format qu'on a mis en place puisque c'est quelque chose qui demande du temps, qui marche bien, on préfère l'améliorer, sachant que cette année L... là on doit faire un bilan...
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	mais c'est moi qui n'est pas trop suivi mais on est parti aussi sur le format numérique de l'escape game...
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	éventuellement aussi l'inclure dans la formation continue
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	Après chaque année, nous on a nos journées pédagogiques, on apprend de nouveaux outils pédagogiques pour essayer d'innover au niveau de nos cours donc euh... moi je vais plutôt me dédier sur cette formation continue avec mon collègue et peut-être essayer de rendre un peu plus interactif mes cours mais avec des outils numériques tels que H5P, ou klaxoon ou autre... travailler sur les supports de cours quoi.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Bah essayer que les étudiants s'intéressent un peu plus [rire]... c'est toujours la même chose. Et s'intéressent parce que... y a un petit aspect ludique donc voilà euh... que le support soit moins traditionnels avec des diapos moches avec plein d'écriture...donc euh... donc voilà. C'est vrai qu'avec mon collègue actuel on essaye un petit peu de... de modifier là notre façon d'enseigner, mais pas sur des grands projets pédagogiques comme l'escape game.

Annexe 12 – Analyse de l’entretien d’Éric

Phase	Orienta- tion moti- vationnelle	Motivation	Motif d’enga- gement	Segment
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	et le cours tel qu’il était pensé jusqu’à maintenant c’est-à-dire qu’on pensait plutôt « exposition » et « transforma- tion par projet » nécessitait de mettre en place un accompagnement des étudiants, des ateliers de suivi, donc sans contenu mais en même temps fallait quand même d’autres séances avec du contenu donc de fait, inévita- blement on arrive à un moment où pour pouvoir gérer du « par projet » il faut augmenter le volume horaire. Et puis il y a aussi la phase... où les heures DUNE-DESIR ont aussi servis à ça...
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	je trouve que cette année... bah je me suis désengagé... et j’ai eu des retours plutôt négatifs quoi... de comment ça c’était passé cette année « ouais y a pas assez d’accompagnements, de suivi, machin... » : « ouais mais y a plus les horaires pour le faire donc forcément ça tombe à l’eau... je sais pas ce que ça va devenir. Je ne sais même pas si c’est un cours qu’on va maintenir dans la prochaine maquette parce que du coup dans un an on crée la nouvelle... parce que là on fait la nouvelle pour dans un an voilà c’est assez...
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	L’UEO du coup on l’a fermé l’année dernière mais pour des raisons logistiques, c’est-à-dire que les UEO se sont chez nous... des UE pro... ce sont des UE très limitées en terme de... c’est forcément le mercredi après-midi pour la L2 et le jeudi après-midi pour la L3 sauf que je gère déjà les deux UE pro et qu’en fait je peux pas être sur les deux UE pro la même semaine en fait ça matchait pas, c’était un vrai casse-tête impossible en fait en terme de gestion des calendriers... donc pour des questions logistiques on a du fermer une UE pro et je suis allé à celle que moi me plaisait le plus que j’ai conservé.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	bah le choix que j’ai fait c’était de me désengager de mes heures en confiant aux réalisateurs le soin de dévelop- per les séances qui allaient bien pour compiler en fait ce qu’il y a à faire... pour leur libérer les heures que je pre- nais pour ne pas en prendre plus que ça. Donc moi je suis sorti de l’activité... euh et donc pour moi ça s’est arrêté voilà comme ça quoi... c’est-à-dire qu’effectivement sans ses heures là et avec la transformation en mode projets bah je n’avais plus ma place euh... si ce n’est en organisateur... mais du coup il n’y a pas d’heures pour les or- ganisateurs... pfff... bah du coup y a un moment où j’ai aussi autre chose à faire, je vais pas organiser des cours dans lesquels je n’interviens pas, pour lesquels je n’ai pas de rémunération.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	Mais effectivement ce qu’à prouver pour moi cette expérience, cette expérimentation... de mon côté c’est que oui j’aime bien faire travailler les étudiants en mode projet mais qu’effectivement ça nécessite un truc d’organisation qui au jour d’aujourd’hui n’est pas reconnu, ou en tout cas au-delà de la reconnaissance ... enfin c’est pas de la reconnaissance qu’on demande mais n’est pas valorisé en terme de rétribution dans nos services...
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	y avait un appel DUNE-DESIR... euh... qui était une opportunité pour pouvoir essayer de ... de capter des heures pour développer... des développements pédagogiques qu’on ne pouvait pas développer par ailleurs...
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	on a déposé un projet largement écrit et co-écrit par les ingé péda... euh parce que j’étais à un moment où j’avais très peu de temps. Donc elles ont fait un premier passage, j’ai modifié des choses... dégommé des choses qui supposaient ... enfin qui moi ne me convenais pas... dans ma manière de penser, dans mon rapport à la pédago- gie ... euh... et en même temps c’était aussi très intéressant parce que les ingénieurs pédagogiques ont des re- pères que moi je n’ai pas... donc on a constitué le projet comme ça quoi.
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	ce qui me plaisait c’était la possibilité de pouvoir capter un supplément d’heures pour pouvoir euh... comme je le disais en introduction... pour pouvoir développer des choses que je pouvais d’ailleurs pas développer sans ces heures-là.
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque	Economique	Donc moi ce que j’ai appris du projet c’est que bah... voilà quoi... [rire] si y a pas les heures on peut pas faire cours... je veux dire oui... ça coule de source oui.

		par régulation externe		
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	sauf que la pédagogie par projet demande beaucoup plus d'heures qu'une pédagogie... on va dire plus classique...
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	et le cours tel qu'il était pensé jusqu'à maintenant c'est-à-dire qu'on pensait plutôt « exposition » et « transformation par projet » nécessitait de mettre en place un accompagnement des étudiants, des ateliers de suivi, donc sans contenu mais en même temps fallait quand même d'autres séances avec du contenu donc de fait, inévitablement on arrive à un moment où pour pouvoir gérer du « par projet » il faut augmenter le volume horaire.
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Par contre, organiser du mode par projet nécessite un temps d'organisation et un travail d'organisation qui n'est quand même pas le même du tout, qui est beaucoup plus complexe à articuler et donc là les heures DUNE-DESIR servent aussi à payer ce travail d'organisation pédagogique... euh nécessaire pour la mise en projet des étudiants.
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	et c'est pour ça que moi ça m'intéressait de m'engager là-dedans parce je voyais bien qu'avec ces heures là qu'on allait pouvoir avoir en plus on pourrait pouvoir payer le travail d'organisation et payer la mise en place d'ateliers supplémentaires des étudiants.
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	c'est une manière d'aller produire du contenu en ayant un accompagnement et un volume horaire qui permettait de payer le temps d'investissement de différentes... de différents chercheurs sur l'activité... bon voilà c'était l'occasion.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	les évolutions qu'il y a eu ça été de prendre conscience des accompagnements desquels on pouvait bénéficier notamment le Data tank... et ça ça m'intéressait puisque une fois que les vidéos là allaient être produites ce qui m'intéressait c'était de voir comment les étudiants consultaient les vidéos, ce qu'ils regardaient, ce à quoi ils s'intéressaient, même les pratiques, les consultations... moi il y avait tout un tas d'éléments qui m'intéressait, qui pouvait être un peu recherche pour moi et puis d'un autre côté aussi parce que je m'intéresse à ce qui intéresse mes étudiants...
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	le projet s'est monté en fait avec des ingé péda et ça vraiment, ça a vraiment été intéressant de pouvoir travailler main dans la main... et puis même en séance... au début ils étaient 3 puis 2, accompagnaient les séances ce qui permettait de monter des choses que je n'aurais jamais pu gérer tout seul en séance, en cours parce que en fait, il faut être au moins 2 en fait pour pouvoir tenir la séance telle qu'on les a tenu
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	enfin vraiment c'était intéressant de pouvoir coconstruire avec les ingé péda... et puis c'est pas une pratique qu'on a. C'est-à-dire que nous les ingé péda c'est plutôt la plupart du temps « bah j'ai un problème... »... enfin moi typiquement j'ai un problème technique de configuration sur mon espace cursus ou moodle ou un truc comme ça voilà... j'appelle un ingé péda : « comment je fais pour gérer ce truc ? ». Donc j'arrive j'ai un besoin avec une réponse technique alors que là dans le projet il y a eu une coconception et ça c'était intéressant quoi
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	ces heures supplémentaires là m'offraient la possibilité de proposer une autre activité pédagogique aux étudiants
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	Mais effectivement ce qu'à prouver pour moi cette expérience, cette expérimentation... de mon côté c'est que oui j'aime bien faire travailler les étudiants en mode projet
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	y avait un appel DUNE-DESIR... euh... qui était une opportunité pour pouvoir essayer de ... de capter des heures pour développer... des développements pédagogiques qu'on ne pouvait pas développer par ailleurs...

1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	les deux ingé péda avec qui j'ai travaillé qui m'ont dit « est-ce que ça t'intéresserait pas de déposer quelque chose en fait là dessus d'autant qu'on a besoin d'éléments pour alimenter... à l'époque on mettait en place les blocs de renforcement... les « ouisi » et donc il fallait pouvoir... Il y avait un bloc qui s'appelle « être étudiant » dans lequel finalement on se demandait ce qu'on allait pouvoir mettre dedans et je pense que les deux ingé péda qui étaient dans l'équipe dans laquelle j'ai travaillé, avaient en charge de déployer des éléments là dessus et comme elles savaient que j'avais des éléments pédagogiques dans lequel il y avait de l'audiovisuel ou ce genre de chose... bah voilà était « mais est-ce qu'on peut pas développer des choses à destination des étudiants quoi ? ». Donc c'est plutôt naïf comme ça en fait : c'est pas moi qui me suis engagé auprès de DUNE-DESIR, j'ai envie de dire que c'est plutôt DUNE-DESIR qui est venu vers moi, enfin qui... qui... qui m'a été porté...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	ce qui me plaisait c'était la possibilité de pouvoir capter un supplément d'heures pour pouvoir euh... comme je le disais en introduction... pour pouvoir développer des choses que je pouvais d'ailleurs pas développer sans ces heures-là.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	J'avais envie de glisser... parce que j'étais fervent défenseur... en fait... je m'exerce clairement à essayer de déployer ce genre de méthodes... la pédagogie par projet c'est quelque chose qui fait sens souvent pour les étudiants... ils ont des projets à réaliser, ils s'approprient un ensemble de compétences qu'on vient en fait glisser autour des projets... elles sont différentes hein... qu'elles soient réflexives, plutôt pratiques ou d'organisation, mais euh... voilà ce que je voulais c'était glisser par projets... sauf que la pédagogie par projet demande beaucoup plus d'heures qu'une pédagogie... on va dire plus classique...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	et le cours tel qu'il était pensé jusqu'à maintenant c'est-à-dire qu'on pensait plutôt « exposition » et « transformation par projet » nécessitait de mettre en place un accompagnement des étudiants, des ateliers de suivi, donc sans contenu mais en même temps fallait quand même d'autres séances avec du contenu donc de fait, inévitablement on arrive à un moment où pour pouvoir gérer du « par projet » il faut augmenter le volume horaire.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Par contre, organiser du mode par projet nécessite un temps d'organisation et un travail d'organisation qui n'est quand même pas le même du tout, qui est beaucoup plus complexe à articuler et donc là les heures DUNE-DESIR servent aussi à payer ce travail d'organisation pédagogique... euh nécessaire pour la mise en projet des étudiants.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	c'était aussi l'idée de mettre à contribution les étudiants pour qu'ils produisent eux-mêmes des supports de cours... enfin des supports à destination des étudiants... ça c'était plutôt quelque chose, pas de novateur... mais d'original voilà...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Ce qui me motivait c'était vraiment euh... la possibilité de transformer la pédagogie mise en place euh... par une autre pédagogie qui serait pour moi plus cohérente... avec les compétences sur lesquelles on voulait faire monter les étudiants... c'est-à-dire que là on voulait les faire progresser sur des compétences... techniques et d'écriture, ce qui était plus difficile avec les cours... un cours sur photoshop, un cours sur le montage, ...
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	les évolutions qu'il y a eu ça été de prendre conscience des accompagnements desquels on pouvait bénéficier notamment le Data tank... et ça ça m'intéressait puisque une fois que les vidéos là allaient être produites ce qui m'intéressait c'était de voir comment les étudiants consultaient les vidéos, ce qu'ils regardaient, ce à quoi ils s'intéressaient, même les pratiques, les consultations... moi il y avait tout un tas d'éléments qui m'intéressait, qui pouvait être un peu recherche pour moi et puis d'un autre côté aussi parce que je m'intéresse à ce qui intéresse mes étudiants...
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	ce qui me motivait c'était de monter un truc sympa pour les étudiants. Moi c'est un truc qui me... qui me... euh... En fait je suis toujours très à l'affût du retour des étudiants
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	ces heures supplémentaires là m'offraient la possibilité de proposer une autre activité pédagogique aux étudiants

2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Mais effectivement ce qu'à prouver pour moi cette expérience, cette expérimentation... de mon côté c'est que oui j'aime bien faire travailler les étudiants en mode projet
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	les deux ingé péda avec qui j'ai travaillé qui m'ont dit « est-ce que ça t'intéresserait pas de déposer quelque chose en fait là dessus d'autant qu'on a besoin d'éléments pour alimenter... à l'époque on mettait en place les blocs de renforcement... les « ouisi » et donc il fallait pouvoir... Il y avait un bloc qui s'appelle « être étudiant » dans lequel finalement on se demandait ce qu'on allait pouvoir mettre dedans et je pense que les deux ingé péda qui étaient dans l'équipe dans laquelle j'ai travaillé, avaient en charge de déployer des éléments là dessus et comme elles savaient que j'avais des éléments pédagogiques dans lequel il y avait de l'audiovisuel ou ce genre de chose... bah voilà était « mais est-ce qu'on peut pas développer des choses à destination des étudiants quoi ? ». Donc c'est plutôt naïf comme ça en fait : c'est pas moi qui me suis engagé auprès de DUNE-DESIR, j'ai envie de dire que c'est plutôt DUNE-DESIR qui est venu vers moi, enfin qui... qui... qui m'a été porté...
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	L'UEO du coup on l'a fermé l'année dernière mais pour des raisons logistiques, c'est-à-dire que les UEO se sont chez nous... des UE pro... ce sont des UE très limitées en terme de... c'est forcément le mercredi après-midi pour la L2 et le jeudi après-midi pour la L3 sauf que je gère déjà les deux UE pro et qu'en fait je peux pas être sur les deux UE pro la même semaine en fait ça matchait pas, c'était un vrai casse-tête impossible en fait en terme de gestion des calendriers... donc pour des questions logistiques on a du fermer une UE pro et je suis allé à celle que moi me plaisait le plus que j'ai conservé.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	enfin vraiment c'était intéressant de pouvoir coconstruire avec les ingé péda... et puis c'est pas une pratique qu'on a. C'est-à-dire que nous les ingé péda c'est plutôt la plupart du temps « bah j'ai un problème... »... enfin moi typiquement j'ai un problème technique de configuration sur mon espace cursus ou moodle ou un truc comme ça voilà... j'appelle un ingé péda : « comment je fais pour gérer ce truc ? ». Donc j'arrive j'ai un besoin avec une réponse technique alors que là dans le projet il y a eu une coconception et ça c'était intéressant quoi

Annexe 13 – Analyse de l’entretien de Grégoire

Phase	Orientation motivationnelle	Motivation	Motif d'engagement	Segment
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	En gros c'est presque un engagement avec moi-même que je me suis pris... c'est-à-dire ...je vais déposer quelque chose... je vais y aller... en gros c'est arrêter de procrastiner si on peut résumer d'une certaine façon.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	Donc effectivement dans cette phase de conception on peut dire que c'est parfois hésitant et a posteriori on peut que cela à presque perdu 6 mois dans un sens, sauf que dans l'autre non je me suis dit que si j'avais pas fermé les portes en me disant « bon dieu que c'est compliqué ce que j'avais l'intention de faire initialement et que j'arriverais pas tout seul », j'aurais peut-être pas saisi la main tendue aussi facilement, parce que ça m'obligeait à faire des compromis etc.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	en gros j'ai pas répondu à la première AMI parce que j'étais pas sûr, j'ai répondu à la deuxième en me disant sinon je commencerais jamais. Donc voilà ça fait parti du coup de pied au cul dont je te parlais tout à l'heure : prêt ou pas prêt, un moment j'y vais !
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	j'avais une grande insatisfaction du cours...euh... que je donnais qui était essentiellement sous la forme d'un cours magistral... on voit pouvoir parler de la transformation là (rires)... où en tant qu'expert j'expose un savoir et je voyais bien les étudiants avant qu'ils soient masqués... je voyais bien dans leur tronche qu'il y avait quelque chose qui ne passait pas, qu'ils doutaient...euh en gros...j'arrive peut-être avec la posture d'expert à peu près neutre, je l'entends du moins comme tel, mais dans cette question de la transition énergétique, qui est ce... ce que j'ai appris derrière grâce à Catherine... qui est une question socialement vive... que je peux passer comme un enseignant engagé derrière. Je me souviens m'être fait engueuler par un étudiant que je défendais trop le nucléaire. Ce qui prouve 1 que j'étais quand même neutre, car c'est différent de mes convictions... mais ce qui montre que quand on présente il y a une perception... le ... les étudiants... me perçoivent comme engagés quoi qu'il arrive... c'est-à-dire qu'on me dit quand je propose une filière, de la façon la plus neutre possible, en présentant les avantages et les inconvénients, c'est donc engagé. Donc euh... je n'aime... je sentais que j'étais quand même dans une impasse dans cet enseignement là... et que ça n'allait pas pouvoir ... y avait quelque chose d'insatisfaisant dans ma façon de travailler
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	et que moi ça me rendait malheureux de faire quelque chose qui ne me satisfaisait pas. Donc il fallait quand même trouver une solution même si c'est dur, même si c'était compliqué, même si finalement dans les deux ans du projet DUNE-DESIR je n'aurais pas été capable d'y arriver ...eh bah tant pis.
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	Alors d'une certaine façon je peux te dire que c'est complètement démotivant, mais d'une certaine façon sur la question de l'engagement c'est que c'est réengageant totalement... en gros non seulement j'ai retrouvé les déceptions que j'avais en faisant le cours depuis 8 ans...
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	Donc euh... dans un sens je peux dire à la fois que le confinement a été une période démotivante totale parce qu'un moment les bras tombent et tu es démotivé et tu te dis que tu es obligé de t'arrêter et puis s'apercevoir que revenir à la solution d'avant c'est pire que tout et puis finalement trouvé une solution qui marche derrière et qui permet d'avancer et voilà. La seule chose que je suis, c'est qu'aujourd'hui je suis encore plus convaincu de la pertinence du changement... de la transformation réalisée parce que le fait d'avoir été obligé de revenir d'une certaine façon à un truc en arrière et...euh... voilà c'est pire que tout.

1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	L'accompagnement, je ne voyais pas très bien ce qui allait derrière, mais j'espérais, voilà... que j'aurais éventuellement une certaine aide, ou un soutien dans certaines choses où j'avais un peu de mal... voilà... Essayer d'avoir de l'aide là où c'était difficile... là où il me semblait que l'accompagnement pédagogique ça ira...euh... en gros voilà ça donne une certaine sécurité. Et y aura peut-être des moyens qui seront disponibles. C'est ce qui permet de sauter le pas en se disant en gros on y va mais avec un parachute. Après est-ce que le parachute va s'ouvrir ou pas, ça on ne sait pas. C'est-à-dire qu'on n'a pas non plus le parachute en entier... on se dit qu'il y a quelque chose, que du coup ça ira
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Alors euh y a eu deux choses... d'abord l'accompagnement n'a pas été forcément à la hauteur de mes espérances. Mais ça d'une certaine façon peut-être parce que j'en espérais trop... et puis je n'ai pas forcément tester l'accompagnement
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	rencontrer les ingénieurs pédagogiques en charge, voir ce qu'on pouvait faire déjà...
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Je ne peux pas nier non plus l'accompagnement pédagogique des ingénieurs qui m'ont accompagnés puisque dans un sens... j'en discutais la semaine dernière avec Noé... rien que le fait de devoir, d'avoir des réunions régulières fait que... l'état d'avancement du projet... que ça avance ou pas... le fait de faire un bilan de ce qui était fait et pourquoi ça n'a pas marché. Dans un sens on a presque une oreille, c'est déjà énorme, des gens m'ont suggéré des choses, des gens qui étaient dans d'autres jeux liés aux questions environnementales...
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	L'envie initial qui était là. J'avais quand même envie de faire ce projet
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	et que moi ça me rendait malheureux de faire quelque chose qui ne me satisfaisait pas. Donc il fallait quand même trouver une solution même si c'est dur, même si c'était compliqué, même si finalement dans les deux ans du projet DUNE-DESIR je n'aurais pas été capable d'y arriver ...eh bah tant pis.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	Ce que m'a proposé C, c'était plutôt un jeu sur plateau... il y avait des cartes, des fiches d'énergie, des fiches descriptives de l'île, des habitants de l'île, des cartes de l'île... y a tout un matériel qui est physique. En voyant les étudiants évoluer... euh... les jetons qui permettent d'avancer etc. en les voyant évoluer... j'ai trouvé ça intéressant... donc ça la première fois on a fait un essai devant les élèves de supélec et c'était intéressant.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	Alors d'une certaine façon je peux te dire que c'est complètement démotivant, mais d'une certaine façon sur la question de l'engagement c'est que c'est réengageant totalement... en gros non seulement j'ai retrouvé les déceptions que j'avais en faisant le cours depuis 8 ans...
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	Donc euh... dans un sens je peux dire à la fois que le confinement a été une période démotivante totale parce qu'un moment les bras tombent et tu es démotivé et tu te dis que tu es obligé de t'arrêter et puis s'apercevoir que revenir à la solution d'avant c'est pire que tout et puis finalement trouvé une solution qui marche derrière et qui permet d'avancer et voilà. La seule chose que je suis, c'est qu'aujourd'hui je suis encore plus convaincu de la pertinence du chang... de la transformation réalisée parce que le fait d'avoir été obligé de revenir d'une certaine façon à un truc en arrière et...euh... voilà c'est pire que tout. Et je sens bien que...effectivement ils ont pu investiguer les avantages et les inconvénients en regardant directement... après la partie du cours que je peux donner... en présentiel... puisque après on continue le cours de façon relativement classique, mais on est sur un débat où voilà... un certain nombre de choses on déjà été tranchées... et ils se sont déjà... le jeu leur permet surtout quand il est fait au début... leur permet de déconstruire tout un tas de représentations qu'ils ont..
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opératoire professionnel	avoir l'impulsion et euh... dans un sens s'engager pour être sûr d'y aller... puisque que c'est dans un sens une certaine façon l'idée que j'avais en tête depuis quelques temps et qui avait pas... il me manquait quelques chose pour me dire « bon j'y vais ».

1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	disons que DUNE-DESIR, l'AMI a été pour moi le coup de pied qui a permis de démarrer.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	car il y a eu une opportunité ... quand ç arrive dans ces cas là... en gros j'ai pu rentrer en contact avec CB du CREAD qui a fait le même... le même genre de projet ... le fait de parler à d'autres du projet fait que ...c'est pas passer à travers la structure prévue. Mais rien que le fait d'avoir démarré un projet... fait que finalement on en parle autour de soi, on vous met en contact avec d'autres personnes, alors... c'est pas passé par les accomp... les conseillers pédagogiques du projet, c'est passer par un autre canal parce que c'est comme ça. Mais disons que le projet a été relativement changé et même les partenaires initiaux se sont trouvés changés... ne pas être cela. J'avais été cherché des chercheurs du côté écologie et finalement j'ai été plus aidé par des chercheurs du côté pédagogie. Le projet a évolué en quelques sortes par opportunité... Je peux pas dire dans un sens que j'aurais pu me débrouiller tout seul... j'aurais pas eu été engagé dans ce projet DUNE-DESIR je n'en aurais pas parlé à JM qui n'en aurait pas parlé à C... donc voilà les choses n'auraient pas démarré
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	j'en étais dans une phase où j'avais réfléchi à différentes pistes, j'avais réfléchi à la question...
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	en gros j'ai pas répondu à la première AMI parce que j'étais pas sûr, j'ai répondu à la deuxième en me disant sinon je commencerais jamais. Donc voilà ça fait parti du coup de pied au cul dont je te parlais tout à l'heure : prêt ou pas prêt, un moment j'y vais ! Comme dis les gamins : « allez hop je saute dans la piscine, je ne sais pas nager, mais un moment donné on va bien y arriver ! »... bon il s'est trouvé que j'ai trouvé une bouée assez rapidement... c'est peut-être pas celle qui était prévue dans le projet, mais avec ça on nage !
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	On a défriché une partie du terrain, on sait que ce n'est pas par là qu'il faut aller et j'ai accepté les compromis derrière
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	donc je voulais bien changer la façon d'enseigner, c'est-à-dire un jeu où les étudiants conçoivent eux mêmes et l'évalue plutôt que se retrouver à ce qu'on leur fasse une leçon
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	mon idée au départ était un projet essentiellement numérique. On était dans une université numérique expérimentale... on était là dedans... donc j'avais l'idée d'un jeu qui était essentiellement numérique.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	La deuxième fois j'ai ajouté... parce qu'il me manquait pour moi, d'un point de vue enseignant supérieur, il me manquait un aspect quantitatif, donc j'ai rajouté une feuille de calcul pour quantifier les choses et pas rester seulement dans le qualitatif. Donc on avait finalement un format hybride, un mixte : numérique / physique, que j'ai pu tester jusqu'à février 2020

3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Euh donc je me suis retrouvé avec quelques choses de frustrant car la même chose qu'avant et avec tous les défauts... et encore plus frustrant car on ne voit même pas leur tronche... car c'est à distance... donc c'est encore pire qu'avant. Avant j'avais au moins... comme j'ai des petits effectifs... euh... la possibilité d'avoir un dialogue sur des choses qui sont relativement engageant c'est quand même important là j'avais plus rien... et puis j'ai eu la chance aussi... c'est que dans cette période de confinement on a essayé tout un tas de choses, notamment à l'ENS, des journées normaliennes du développement durable, c'est-à-dire une journée où on parle du développement durable etc, d'habitude c'est sous forme d'atelier etc... l'animation desquelles je participe et là évidemment à distance... bof... on sait pas trop comment ça doit se passer... et on a récupéré la fresque du climat...qui était une association qui était responsable de présenter le réchauffement climatique... enfin du changement climatique avec un jeu...un support mural... une application... et donc j'ai finalement utilisé le même support pour essayer de transporter le jeu hybride physique avec un jeu entièrement numérique avec ça. J'ai pu tester ça en février (2021) et ça marche... du feu de dieu.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	le jeu leur permet surtout quand il est fait au début... leur permet de déconstruire tout un tas de représentations qu'ils ont... qui sont venus des savoirs habituels... la presse, les médias, ce qu'ils ont entendu à droite à gauche et... qu'ils s'aperçoivent d'un coup que c'est pas tout à fait ce qu'ils pensaient. Par exemple ils pensent que le solaire ça ne marchera pas et en fait si ça marche... que une éolienne ça ne produit pas grand-chose... bah merde quand même... que si ou ça, « ah bah en fait ça peut être une solution... c'est pas si terrible que ça... à la fois certaines solutions ils les surestiment d'autres ils les sous-estiment et après bon...ça va beaucoup mieux... une fois qui se sont rendus compte par eux par le jeu que... bah que les choix qu'ils faisaient intuitivement n'étaient pas forcément les bons... les plus adaptés.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	car il y a eu une opportunité ... quand ç arrive dans ces cas là... en gros j'ai pu rentrer en contact avec CB du CREAD qui a fait le même... le même genre de projet ... le fait de parler à d'autres du projet fait que ...c'est pas passer à travers la structure prévue. Mais rien que le fait d'avoir démarré un projet... fait que finalement on en parle autour de soi, on vous met en contact avec d'autres personnes, alors... c'est pas passé par les accomp... les conseillers pédagogiques du projet, c'est passer par un autre canal parce que c'est comme ça. Mais disons que le projet a été relativement changé et même les partenaires initiaux se sont trouvés changés... ne pas être cela. J'avais été cherché des chercheurs du côté écologie et finalement j'ai été plus aidé par des chercheurs du côté pédagogie. Le projet a évolué en quelques sortes par opportunité... Je peux pas dire dans un sens que j'aurais pu me débrouiller tout seul... j'aurais pas eu été engagé dans ce projet DUNE-DESIR je n'en aurais pas parlé à JM qui n'en aurait pas parlé à C... donc voilà les choses n'auraient pas démarré
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	rencontrer les ingénieurs pédagogiques en charge, voir ce qu'on pouvait faire déjà...
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Comme dis les gamins : « allez hop je saute dans la piscine, je ne sais pas nager, mais un moment donné on va bien y arriver ! »... bon il s'est trouvé que j'ai trouvé une bouée assez rapidement... c'est peut-être pas celle qui était prévue dans le projet, mais avec ça on nage !
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Je ne peux pas nier non plus l'accompagnement pédagogique des ingénieurs qui m'ont accompagnés puisque dans un sens... j'en discutais la semaine dernière avec Noé... rien que le fait de devoir, d'avoir des réunions régulières fait que... l'état d'avancement du projet... que ça avance ou pas... le fait de faire un bilan de ce qui était fait et pourquoi ça n'a pas marché. Dans un sens on a presque une oreille, c'est déjà énorme, des gens m'ont suggéré des choses, des gens qui étaient dans d'autres jeux liés aux questions environnementales...

Annexe 14 – Analyse de l’entretien d’Oscar

Phase	Orientat-ion moti-vationnelle	Motivation	Motif d'enga-gement	Segment
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Ben normalement il y avait du support et héhé du coup on partait pas seul
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	et puis après aussi l'opportunité de pouvoir réunir une équipe pluridisciplinaire en ayant des heures de décharge à leur proposer pour s'intégrer au projet parce que faire un projet seul quand on a envie c'est pas très compliqué euh après quand on cherche à adjoindre d'autres compétences c'est sûr que l'aspect d'heures de décharge va compter un petit peu pour faire venir les gens
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Normalement les services support
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	L'accompagnement pédagogique, quand je parle de service support pour moi ce n'est pas un support les heures de décharge, c'est euh, c'est le moyen d'agglomérer plus de personnes au projet et de les faire venir par ce biais là, mais le service support c'est bien toutes les compétences que nous on a pas normalement il devait s'adjoindre au projet.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	L'envie de faire
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	avait également l'envie de passer du jeu de rôle, à quelque chose de plus uuuuuu de plus transversale
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	Ça m'a toujours intéressé de développer des jeux sérieux.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	Donc, de fait, c'est quelque chose qui est assez plaisant, déjà l'envie de mettre en œuvre comme ça et ça a été plutôt une première pierre.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	C'est juste que c'était l'opportunité de pouvoir développer le le le le jeu pédagogique qu'on souhaitait mettre en œuvre, c'est plutôt opportuniste
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	avait également l'envie de passer du jeu de rôle, à quelque chose de plus uuuuuu de plus transversale
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	c'était vraiment de proposer quelque chose qui n'était pas l'inverse, mais qui du moins de ver compléter cette offre là, qui a été de leur offrir quelque chose dès le début du semestre. C'est-à-dire de non pas clôturer mais de partir d'un jeu sérieux pour construire le cours et pour pouvoir faire l'éventail du cours derrière
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque	Opérateur professionnel	Ça m'a toujours intéressé de développer des jeux sérieux. Je pense que c'est une pratique pédagogique qui est tout à fait entendable et je pense qu'elle peut se mettre en œuvre dans tous les sujets.

		par régulation identifiée		
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	et dans cette nouvelle accréditation il est présenté, qu'il va y avoir un cours au niveau licence d'apprentissage à la recherche et du coup l'idée serait de proposer la construction de jeux, appliquée à des objets de recherche par les étudiants. Et donc dans un cadre de cours de 12 heures : comment on construit un jeu, pourquoi et voir sur quels sujets on peut les faire travailler pour voir comment ils pourraient construire leurs jeux.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	et puis après aussi l'opportunité de pouvoir réunir une équipe pluridisciplinaire en ayant des heures de décharge à leur proposer pour s'intégrer au projet parce que faire un projet seul quand on a envie c'est pas très compliqué euh après quand on cherche à adjoindre d'autres compétences c'est sûr que l'aspect d'heures de décharge va compter un petit peu pour faire venir les gens
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	ça va être validé avec la nouvelle accréditation puisqu'il y a une nouvelle accréditation qui va être mise en place, 2022-2027, et dans cette nouvelle accréditation il est présenté, qu'il va y avoir un cours au niveau licence d'apprentissage à la recherche et du coup l'idée serait de proposer la construction de jeux, appliquée à des objets de recherche par les étudiants.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	c'est vrai qu'il y a un petit manque de motivation sur la finition des choses, c'est-à-dire que out est en place, heu eee, par contre il y a, il reste encore quelques éléments à travailler, je pense que même là je ne suis pas du tout motivé hein, je pense que je vais retrouver la motivation en août ou en septembre, en me disant : « tiens, le verdoillon je sais que c'est en octobre, novembre, il me reste quelques dessins à faire, il me reste à épurer la partie de présentation des règles du jeu et en fait c'est à ce moment là que je vais m'y mettre parce que pour le coup quand on a du temps on ne va pas à la finition des choses parce que de toutes façons je sais que je ne vais pas pouvoir le tester, je n'aurai pas du temps devant moi pour pouvoir faire les tests et donc je serai obligé de devoir modifier quelques règles et ces remodifications de règles vont faire qu'il faut que je sois dedans pour faire prendre etc et autant que je sois de dedans pour modifier ces règles et être parfaitement dedans.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	c'est juste que j'ai autre chose à faire et que, enfin le le le le, eh bien moi je ne sais pas comment vous travaillez hen, ouais j'ai une échelle de priorités, et mon échelle de priorités est fluctuante en fonction des moments et là dans mes priorités il y a autre chose donc je comble ces priorités là, j'estime que j'ai pas à travailler après 19 heures, je l'ai trop fait et je ne veux plus le faire et j'ai une vie personnelle et j'ai des week-end donc je profite parce que sinon je vais être un objet. Donc c'est comment je fais rentrer tout ce que j'ai à faire dans ma journée et donc je priorise en fonction de ça et donc mes priorités sont un peu différentes, et je sais qu'en septembre, moi mes cours sont près pour la rentrée prochaine, tout est mis en avant, donc je vais avoir ça et ça ce sera ma priorité je pense à ce moment-là
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	Des arènes de discussion pédagogique, et ça je ne pense pas que j'y serais allé en dehors de d'une désire concrètement. Parce que, enfin je veux parler de manière très très très prosaïque moi ça m'apporte rien à mon CV en l'occurrence je ne vais pas être noté là-dessus. Mais en l'occurrence c'est d'une richesse pédagogique très très importante et je m'en rends plus compte et ça je le dois au projet d'une désir
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	Après il y a les collègues du projet d'une désir qui me motive à faire une publication alors ça ça va me, moi je suis un incompetent sur le sujet en tous cas au niveau pédago donc ça peut être intéressant à faire, ça peut être intéressant de faire des enquêtes auprès d'étudiants, de voir comment, avant ou après le jeu, eux ils appréhendent le cours, comment ils l'insèrent, comment ils l'imaginent, comment ça structure leur cursus, et ça aussi c'est une autre richesse qui me permet d'avoir un retour sur mon propre cours que je n'aurais peut-être pas eu autrement.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	Bah rien c'est juste que j'ai juste commencé un truc pour qui m'attire.

2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	d'une désire a été l'opportunité de le développer
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	j'ai une discussion avec Sarah À 200, dont la directrice de il y a 10 jours ou 15 jours où elle me disait : « tiens, on m'a dit que tu avais ce jeu là que tu avais mis en place, est-ce que tu penses qu'on pourra le mettre en place dans le cadre de verdoyant en octobre novembre pour les étudiants? » Elle l'a appris par ce biais là, moi j'ai trouvé que c'était une belle opportunité puisque ça me permet de le faire tester par d'autres étudiants qui n'ont pas été moteurs dans la mise en œuvre du jeu
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Ca c'est vrai que c'est positif. Ça me permet de le mettre en œuvre avant même le cours, pour voir et pour peut-être un peu mieux structurer les choses
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	en fait il y a quand même un groupe d'étudiants, ils étaient cinq, hyper motivés qui étaient moteurs.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	après ça a permis de publicisé les choses le problème de passer par d'une désir, c'est-à-dire qu'il y a quand même eu une publicisation qui a fait qu'il y a d'autres collègues qui sont entrés en contact avec moi pour poser certaines questions, euh, d'autres qui m'ont posé des questions sur la manière de faire ou sur l'intérêt de styles de supports, sur ma recherche, sur mes problématiques de recherche et là, et puis euh ça permet de rencontrer d'autres collègues, de eee, de les (silence), de leur montrer le potentiel des possibles, par le biais de ce support là, qui n'était pas acquis au départ je pense
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Après le gros impact je crois c'est de, il y a un petit colloque, ou une journée de travail on l'appellera comment veux, un séminaire qui va avoir lieu début juillet pour les d'une désir et les expériences, il y aura une table ronde à laquelle j'ai été invité, je pense que c'est intéressant parce que c'est pas des arènes que l'on a l'habitude d'investir
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Des arènes de discussion pédagogique, et ça je ne pense pas que j'y serais allé en dehors de d'une désir concrètement.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Après il y a les collègues du projet d'une désir qui me motive à faire une publication alors ça ça va me, moi je suis un incompetent sur le sujet en tous cas au niveau pédago donc ça peut être intéressant à faire, ça peut être intéressant de faire des enquêtes auprès d'étudiants, de voir comment, avant ou après le jeu, eux ils appréhendent le cours, comment ils l'insèrent, comment ils l'imaginent, comment ça structure leur cursus, et ça aussi c'est une autre richesse qui me permet d'avoir un retour sur mon propre cours que je n'aurais peut-être pas eu autrement.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	après ça a permis de publicisé les choses le problème de passer par d'une désir, c'est-à-dire qu'il y a quand même eu une publicisation qui a fait qu'il y a d'autres collègues qui sont entrés en contact avec moi pour poser certaines questions, euh, d'autres qui m'ont posé des questions sur la manière de faire ou sur l'intérêt de styles de supports, sur ma recherche, sur mes problématiques de recherche et là, et puis euh ça permet de rencontrer d'autres collègues, de eee, de les (silence), de leur montrer le potentiel des possibles, par le biais de ce support là, qui n'était pas acquis au départ je pense
3_Après projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Le, romain a eu les heures équivalent TD pour ça et on s'est mis d'accord sur le fait que ces heures seront utilisées à postiori

3_Après projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	c'était dur de faire rentrer la vie d'un projet dans un temps contraint parce que en dehors même de ces de ces de ces des des des contingences extérieures qui se sont imposées à nous, finalement moi je suis directeur du FR, alors j'ai réussi à dégager du temps parce que les contingences extérieures ont fait que j'avais moins de temps à mettre en œuvre sur, ce temps-là sur d'autres projets et surtout pour moi ça plutôt été bénéfique
3_Après projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	Et ça c'est important aussi pour la confiance des étudiants sur le jeu aussi et sur la capacité en sortir quelque chose et du coup avoir des critiques positives dans le sens où ça va faire une critique qui va faire avancer le projet plutôt qu'une critique qui fait que « ben non ça ne marche pas, c'est bon quoi »
3_Après projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	on a eu la latence de faire un peu ce que l'on souhaitait et à la limite on a pas eu trop de pression. Peut-être que c'est un mal pour un bien, parce que on nous aurait dit « ah, il faut nous rendre le jeu en propre et tout construire à cette date-là », j'aurais peut-être fait plus, mais le fait est que le temps a permis de murir encore plus le projet et ça a permis vraiment d'avoir quelque chose qui je pense a fonctionné du premier coup.
3_Après projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Non enfin je suis pas sûr que avec ou sans d'une désir je ne l'aurais pas fait, de toutes façons j'étais parti pour le mettre en œuvre ça me trottait dans la tête ça a été une opportunité, heu, après il y a quelques éléments du jeu que l'on n'a pas mis en œuvre pour le moment parce que l'on attend de le tester avec d'autres étudiants qui n'ont pas été concepteurs.
3_Après projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	et la façon dont on aura testé on pourra voir comment ça se structure on pourra faire des tests, via excel où d'autres logiciels pour voir quelle est la meilleure mouture ou la meilleure façon de le faire trouver peut-être un logiciel gratuit, voir s'il y a besoin de faire des petits dessins pour expliquer ça ou pas selon la réaction des joueurs et là on aura peut-être quelque chose de plus efficient. Donc du coup cette souplesse là elle était vraiment intéressante parce que ça permettait de s'adapter finalement
3_Après projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Après euh, il y avait la volonté de pouvoir tester avec des étudiants justement la manière dont ils appréhendaient les choses, la manière dont ils se sont construits la manière dont ils ont accédé au projet, comment ils ont internalisé et externalisé l'ensemble des facteurs qu'ils ont pu développer
3_Après projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	mais le fait est que le temps a permis de murir encore plus le projet et ça a permis vraiment d'avoir quelque chose qui je pense a fonctionné du premier coup.
3_Après projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	c'était dur de faire rentrer la vie d'un projet dans un temps contraint parce que en dehors même de ces de ces de ces des des des contingences extérieures qui se sont imposées à nous, finalement moi je suis directeur du FR, alors j'ai réussi à dégager du temps parce que les contingences extérieures ont fait que j'avais moins de temps à mettre en œuvre sur, ce temps-là sur d'autres projets et surtout pour moi ça plutôt été bénéfique
3_Après projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	fonctionner sur un temps contraint c'est positif si on a qu'une année, dans les faits c'est dur à mettre en œuvre à partir du moment où on n'est pas tout seul sur le projet, tous les facteurs extérieurs tendent à se démultiplier et à rendre très compliqué cet exercice.
3_Après projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	je disais qu'après d'un désir en soi, ça a répondu plutôt à mes attentes personnelles mais aussi aux attentes du groupe

Annexe 15 – Analyse de l’entretien de Patricia

Phase	Orientati- on moti- vationnelle	Motivation	Motifs d’en- gagement	Segment
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Dérivatif	Sauf que j’avais bordé le projet et j’avais dit « voilà si on est accepté et j’espère parce que ça a déjà eu lieu... il y a quand même de fortes probabilités qu’on puisse le faire et bien tout est bon. Si c’est pas le cas et bien on va monter tout le projet et j’essayerais par la suite de voir comment on peut faire ces vidéos, c’est-à-dire que ce sera sans les vidéos. » Voilà donc euh... Mais voilà on se lance parce qu’après si on se lance pas, on pourra rien faire
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Economique	Et donc pour revenir au projet de DUNE-DESIR, quand j’ai assisté à cette présentation, j’ai vu que le SUPTICE c’était aussi placé sur ce type de projet et d’aide vidéo et là je me suis dit « bon je fonce là » [rire]
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Economique	et SUPTICE serait là pour la partie ingénieur pédagogique, tout ce qui est aspect vidéo, montage, storyboard etc, etc.
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Economique	Moi motivé pour faire ça. SUPTICE on pouvait déposer un dossier donc...voilà... tout était... les conditions étaient réunies... on fonce, on écrit ce... ce rapport... enfin cette demande de projet.
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Economique	Eux pensaient qu’on faisait tout alors que moi j’avais clairement demandé l’appui de SUPTICE pour toute cette partie vidéo que je ne maîtrise pas...
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Economique	C’était d’avoir un soutien du SUPTICE, le fait que on se lance dans un projet dans lequel... c’est une occasion de mettre en place ce projet qui est intéressant et avec des étudiants. Je savais que ça allait être plus lourd que si c’était moi. Mais ça permettait aussi pour les étudiants d’avoir un accompagnement. C’était imbriqué sur plusieurs parties en fait.
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Economique	Le fait que SUPTICE savait maintenant faire des vidéos et pouvait aider...et guider, informer... nous suivre tout au long du projet, voilà, donc ça c’était très important.
1_Avant- projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régula- tion externe	Economique	On était dans un contexte très positifs : les étudiants motivés pour faire des vidéos, les étudiants motivés pour suivre les vidéos pédagogiques, les collègues qui trouvaient l’idée intéressante et SUPTICE qui pouvait suivre puisqu’ils l’avaient déjà faits avec mes collègues de N.
1_Avant- projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régula- tion identi- fiée	Opérateur professionnel	Et donc j’ai déposé un projet pour DUNE-DESIR 2018 voilà euh sur ce projet vidéo et euh... parce que justement j’en avais besoin sur ce projet
1_Avant- projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régula- tion identi- fiée	Opérateur professionnel	A la première réunion, je me suis dit « tiens on peut aussi repositionner le projet d’une autre manière, c’est-à-dire que... ce serait un projet tutoré avec les étudiants, c’est-à-dire que les étudiants seraient au centre et c’est moi qui apporte à travers mes connaissances... toute la partie... tout ce que j’ai pu faire à travers le O...

1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Donc je me suis dit pourquoi ne pas intégrer les étudiants, moi je leur donne pleins de cours, pleins d'éléments etc, et on pourra faire des vidéos...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	l'avantage aussi c'était le profil, je trouvais que les étudiants là en question ils étaient motivés par ce projet, donc il fallait foncer,... avec des profils de BAC différents. Des BAC techno, des BAC de techno avec des profils différents. Des BAC S, avec des profils différents selon leur spécialité et également un BAC S étranger... Donc vraiment... au départ les 7 mais 5 après de profils... ils venaient de terminale et ils avaient des profils différents donc je trouvais ça très positifs, motivés pour faire ce genre d'exercices.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	C'était d'avoir un soutien du SUPTICE, le fait que on se lance dans un projet dans lequel... c'est une occasion de mettre en place ce projet qui est intéressant et avec des étudiants. Je savais que ça allait être plus lourd que si c'était moi. Mais ça permettait aussi pour les étudiants d'avoir un accompagnement. C'était imbriqué sur plusieurs parties en fait.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	je voulais quand même les impliquer parce que qu'ils étaient soit de matières différentes soit ils encadraient des profils... responsables de profils étudiants différents avec moi... personnes en reconversion... voilà.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	c'est que avoir des étudiants motivés par le projet... là j'avais les étudiants... au moment où j'écrivais la demande de projet, je savais que j'avais des gens motivés et très bien... enfin très bien dans le sens où voilà... j'avais l'équivalent de 2 groupes d'étudiants... c'était pas garantie que un an plus tard...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Sauf que j'avais bordé le projet et j'avais dit « voilà si on est accepté et j'espère parce que ça a déjà eu lieu... il y a quand même de fortes probabilités qu'on puisse le faire et bien tout est bon. Si c'est pas le cas et bien on va monter tout le projet et j'essayerais par la suite de voir comment on peut faire ces vidéos, c'est-à-dire que ce sera sans les vidéos. » Voilà donc euh... Mais voilà on se lance parce qu'après si on se lance pas, on pourra rien faire
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	mais là c'ets un projet tutoré avec les étudiants et ce que je voulais c'était voir comment les étudiants qui sont fans de vidéos, qui voient, qui utilisent... d'ailleurs ils me l'ont dit « on regarde des vidéos de bons profs »
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Sur ce je ne suis pas sûre que j'aurais eus par la suite un groupe aussi motivés que les étudiants que j'ai eu dans le projet
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Donc voilà, là c'était pareil, c'est-à-dire qu'on leur donne un projet, je leur ai donné une masse d'informations etc, qui font que j'étais très optimiste par rapport au projet, même s'ils étaient motivés pour le projet, ils pensaient pas que c'était aussi difficile d'écrire euh... d'écrire un cours, voilà... que le métier de prof était plus compliqué qu'ils ne le pensaient [rire]. J'ai beaucoup rigolé. [rire]... et que digéré un ensemble d'informations pour en faire un texte qui va être une vidéo euh... avec les contraintes de vidéos de 5 min, ils n'étaient pas conscients de la difficulté. Voilà
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque	Opérateur professionnel	je voyais l'intérêt des étudiants qui étaient très partants. Je voyais l'intérêt des étudiants. On était dans un contexte très positifs : les étudiants motivés pour faire des vidéos, les étudiants motivés pour suivre les vidéos pédagogiques

		par régulation identifiée		
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	Et donc j'ai déposé un projet pour DUNE-DESIR 2018 voilà euh sur ce projet vidéo et euh... parce que justement j'en avais besoin sur ce projet
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	Moi motivé pour faire ça. SUPTICE on pouvait déposer un dossier donc...voilà... tout était... les conditions étaient réunies... on fonce, on écrit ce... ce rapport... enfin cette demande de projet.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	Moi motivé pour faire ça. SUPTICE on pouvait déposer un dossier donc...voilà... tout était... les conditions étaient réunies... on fonce, on écrit ce... ce rapport... enfin cette demande de projet.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	donc voilà j'étais motivé avec eux aussi
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	: C'était d'avoir un soutien du SUPTICE, le fait que on se lance dans un projet dans lequel... c'est une occasion de mettre en place ce projet qui est intéressant et avec des étudiants. Je savais que ça allait être plus lourd que si c'était moi. Mais ça permettait aussi pour les étudiants d'avoir un accompagnement. C'était imbriqué sur plusieurs parties en fait.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	je voulais quand même les impliquer parce que qu'ils étaient soit de matières différentes soit ils encadraient des profils... responsables de profils étudiants différents avec moi... personnes en reconversion... voilà.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Oui c'est-à-dire que les collègues quand je leur en ai parlé, ils trouvaient ce sujet très intéressants
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	donc voilà j'étais motivé avec eux aussi
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	La grosse dynamique de travail avec les étudiants
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Les collègues qui étaient pour.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	On était dans un contexte très positifs : les étudiants motivés pour faire des vidéos, les étudiants motivés pour suivre les vidéos pédagogiques, les collègues qui trouvaient l'idée intéressante et SUPTICE qui pouvait suivre puisqu'ils l'avaient déjà faits avec mes collègues de N.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	On travaille comme des fous avec aucune reconnaissance, sous-encadrés, ou quoique ce soit et là vous me dites « (bruit de succion) Je prends bah vous on en a rien à faire ». Donc voilà. Et sur ce on a échangé et on nous a dit « finalement on va venir vous aider, on c'était mal compris, machin... On va venir. ».
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	voilà un autre point négatif par exemple ce qui n'était pas évident ce qui nous a un petit peu freiner, c'est qu'on ne savait pas ce dont SUPTICE avait besoin, pour la vidéo par exemple. Donc y a pas eu de collaboration, ça, ça manquait vraiment. Y a pas eu de collaboration vraiment... je comprends que tout le monde est occupé, mais juste une réunion nous aurait fait gagner un temps phénoménal et des deux côtés... de compréhension donc ça manque mais du coup c'est toujours un problème de communication on est bien d'accord [rire]. Voilà. Et j'ai remarqué que... N1 a beaucoup de mal à collaborer...a lors j'ai pleins de sujets là... j'ai un autre gros sujet en ce moment et ils ont un mal fou à la collaboration, j'arrive très bien avec les étudiants, j'arrive très bien dans notre équipe... mais alors le reste ça ne marche pas [rire]. Avec N1 ou les universités en général on beaucoup de mal avec ces notions « collaborer », « administratif », « enseignants », « étudiants »... euh... voilà les enseignants sont mal vus, j'en sais rien [rire]. Pourtant moi je demande ça... de part et d'autre je suis « pour ». (...) Mais moi je suis « pour », je milite pour la collaboration [rire].

2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	Donc voilà le projet a pu repartir, à redémarrer, c'est-à-dire que nous on est toujours rester motivé par ... M et I sont venus, les vidéos ont été faites, on était déjà au mois de mars, c'est-à-dire que nous on était quasiment à la fin... sur des projets... des vidéos du semestre suivant... donc euh... on a perdu du temps.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	Je vous avoue que les storyboard ça m'a un petit peu pris la tête. Un moment je me suis un peu fâchée par mail en disant que « les storyboard ça commençait à bien faire... On va gagner du temps. On ne va pas tout réécrire... Euh... on va s'en servir comme support pour comprendre les attendus du storyboard, mais on va le... le magner d'une autre manière. Voilà. On va l'adapter par rapport à nous, nos contraintes techniques, et puis bah on n'a plus le temps... plus le temps d'écrire en long en large les storyboard. Je comprends bien que ça fait gagner du temps pour SUPTICE, mais nous on a plus le temps. Voilà. Donc on a essayé de trouver une solution intermédiaire et j'ai repris un peu ce que j'ai fait fait pour le O, qui était une solution intermédiaire, c'est-à-dire qu'on n'écrivait pas tout sur le storyboard, mais on comprenait les attendus des uns et des autres... on va dire que c'était une « frontièreintermédiaire »... je ne sais pas comment dire... une solution intermédiaire, voilà qui était ni tout écrit en storyboard qui aurait facilité SUPTICE, mais nous s'est en défaveur, et en même temps un texte pour SUPTICE et qui soit adapté... adaptable rapidement.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	On travaille comme des fous avec aucune reconnaissance, sous-encadrés, ou quoique ce soit et là vous me dites « (bruit de succion) Je prends bah vous on en a rien à faire ». Donc voilà. Et sur ce on a échangé et on nous a dit « finalement on va venir vous aider, on c'était mal compris, machin... On va venir. ».
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Sur ce SUPTICE est venu du coup on a eu des échanges avec l'IP, très sympa... et du coup le temps de comprendre etc. Et du coup j'ai pu échanger avec Camille. Et là la mayonnaise a repris et là on a pu comprendre, on a pu revoir, on a pu échanger. Ils sont venus donc I pour la vidéo et M pour le storyboard etc. EUH... et là on a pu travailler
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	» C'est-à-dire que je leur ai demandé : « est-ce que vous voulez continuer le projet ? » aux étudiants. Ils m'ont dit « oui. On trouve ça très intéressant. On apprend beaucoup de choses. »
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Je vous avoue que les storyboard ça m'a un petit peu pris la tête. Un moment je me suis un peu fâchée par mail en disant que « les storyboard ça commençait à bien faire... On va gagner du temps. On ne va pas tout réécrire... Euh... on va s'en servir comme support pour comprendre les attendus du storyboard, mais on va le... le magner d'une autre manière. Voilà. On va l'adapter par rapport à nous, nos contraintes techniques, et puis bah on n'a plus le temps... plus le temps d'écrire en long en large les storyboard. Je comprends bien que ça fait gagner du temps pour SUPTICE, mais nous on a plus le temps. Voilà. Donc on a essayé de trouver une solution intermédiaire et j'ai repris un peu ce que j'ai fait fait pour le O, qui était une solution intermédiaire, c'est-à-dire qu'on n'écrivait pas tout sur le storyboard, mais on comprenait les attendus des uns et des autres... on va dire que c'était une « frontièreintermédiaire »... je ne sais pas comment dire... une solution intermédiaire, voilà qui était ni tout écrit en storyboard qui aurait facilité SUPTICE, mais nous s'est en défaveur, et en même temps un texte pour SUPTICE et qui soit adapté... adaptable rapidement.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	On travaille comme des fous avec aucune reconnaissance, sous-encadrés,

2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	moi je m'étais engagée vis-à-vis des étudiants, les étudiants c'étaient engagés aussi. Y a une notation aussi derrière, y a tout un truc euh... on s'est remotivé, et on s'ets dit « bon bah finalement on est reparti. On n'attend pas grand chose de N. On espère qu'ils viendront. Mais n'attendez pas plus que ça... nous on va travailler. » C'est-à-dire que je leur ai demandé : « est-ce que vous voulez continuer le projet ? » aux étudiants. Ils m'ont dit « oui. On trouve ça très intéressant. On apprend beaucoup de choses. ». Donc voilà là on a fait le point : points positifs, points négatifs. Moi je leur ai dit là où ça va pas, là où je suis déçue sur certains points... euh... ils se sont réorganisés, ils ont retravaillés ensemble... et ils trouvaient que je m'impliquais beaucoup dans le projet, donc il voyait eux un intérêt également donc du coup ils ont acceptés de continuer mais je leur ai dit « écoutez je ne sais pas. SUPTICE s'engage, mais quand, comment ... je ne sais pas. Je pense qu'il ne faut pas attendre grand-chose. »
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Sur ce SUPTICE est venu du coup on a eu des échanges avec l'IP, très sympa... et du coup le temps de comprendre etc. Et du coup j'ai pu échanger avec Camille. Et là la mayonnaise a repris et là on a pu comprendre, on a pu revoir, on a pu échanger. Ils sont venus donc I pour la vidéo et M pour le storyboard etc. EUH... et là on a pu travailler
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	voilà un autre point négatif par exemple ce qui n'était pas évident ce qui nous a un petit peu freiner, c'est qu'on ne savait pas ce dont SUPTICE avait besoin, pour la vidéo par exemple. Donc y a pas eu de collaboration, ça, ça manquait vraiment. Y a pas eu de collaboration vraiment... je comprends que tout le monde est occupé, mais juste une réunion nous aurait fait gagner un temps phénoménal et des deux côtés... de compréhension donc ça manque mais du coup c'est toujours un problème de communication on est bien d'accord [rire]. Voilà. Et j'ai remarqué que... N1 a beaucoup de mal à collaborer...a lors j'ai pleins de sujets là... j'ai un autre gros sujet en ce moment et ils ont un mal fou à la collaboration, j'arrive très bien avec les étudiants, j'arrive très bien dans notre équipe... mais alors le reste ça ne marche pas [rire]. Avec N1 ou les universités en général on beaucoup de mal avec ces notions « collaborer », « administratif », « enseignants », « étudiants »... euh... voilà les enseignants sont mal vus, j'en sais rien [rire]. Pourtant moi je demande ça... de part et d'autre je suis « pour ». (...) Mais moi je suis « pour », je milite pour le collaboration [rire].
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	à la rentrée 2019 j'ai montré le projet... les vidéos telles que je les avaient... aux collègues qui m'ont dit... qui m'ont descendus le résultat quoi. Ils m'ont dit « il n'est pas question d'utiliser ces vidéos dans nos cours ».
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	Beaucoup d'animations... nul [rire]. C'est-à-dire que la partie vidéo de I était très bien mais la partie animation était nul... déplorable. C'est-à-dire qu'il n'y avait aucune animation... c'était du niveau... même les étudiants ne feraient pas ça... Ils font ça pendant une soutenance je les torpille [rire]. C'est-à-dire que ça n'était pas du tout... c'est-à-dire qu'a quand j'ai vu le résultat je me suis dit « tout ça pour ça... »
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	Mais le résultat c'était que les idées des vidéos étaient bonnes, que l'exercice était bien, mais que le résultat final était pas exploitable dans leur cours... Que l'animation il pouvait pas l'utiliser et qu'il restait trop d'erreur sur les diapos, sur les enchaînements, sur les textes etc.
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	qu'il y avait de la matière euh... parce que j'avais cette exercice avec le O où je savais que tout ce qui était corrections ça prenait un gros travail... je savais déjà... bon là y en avait encore plus... Mais surtout « tout ça pour ça » [rire]. Donc je savais qu'en corrigeant on allait pouvoir utiliser ces vidéos. Les collègues effectivement m'ont dit « non ». Ils n'en étaient pas question, d'ailleurs ils ne voulaient plus les regarder, mais ... je suis assez tenace [rire].
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	Alors par contre je ne pouvais pas leur dire vous allez le regarder par vous même ou avant un TP etc.
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque	Economique	et le fait que M (IP) s'est impliqué. Et là je me suis dit on donne une chance à SUPTICE [rire]

		par régulation externe		
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	SUPTICE de son côté... on va dire... M et I aussi ont fait un beau travail... voilà eux ils ont pris aussi sur eux. Parce qu'on va dire que dans leur charge de travail, nous on était pilote. C'est-à-dire qu'il n'y a pas été décidé au départ des heures... alors je sais bien qu'il n'y a pas d'heures de définies... mais n'a pas été référencé comme étant un projet pour lequel SUPTICE serait fortement sollicité.
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	M et I ont accepté de poursuivre le projet en 20... après que les étudiants aient finis le projet etc. ils ont acceptés
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Donc on a fait un gros travail avec I qui a pris sur lui,
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Donc SUPTICE était d'accord de corriger et d'utiliser ces vidéos.
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Donc je savais qu'on pouvait les corriger, que SUPTICE était d'accord de participer à ces corrections
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	On continue, on continue ». euh... voilà je continue parce que je me suis engagée et quand je m'engage je ne vais pas... je dis « attendez... je vais quand même pas... c'est un projet DUNE-DESIR... ça me fait quand même mal au coeur... euh je comprends bien que j'ai eu le droit qu'à 20h mais je vais y passer beaucoup beaucoup beaucoup plus que ça. (j'y ai passé plutôt... je sais pas... 200h on va dire [rire]), mais... vis-à-vis des étudiants quand même je me suis engagée. On a fait un beau travail.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	Donc je savais qu'en corrigeant on allait pouvoir utiliser ces vidéos. Les collègues effectivement m'ont dit « non ». Ils n'en étaient pas question, d'ailleurs ils ne voulaient plus les regarder, mais ... je suis assez tenace [rire]. Je suis très tenace sur les projets et je me dis « zut de zut »,
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	Et donc je me dis « c'est jouable, c'est encore jouable. On va transformer ces bases... ces rushes... pour en faire quelque chose de quasiment exploitable... »
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	Donc en fait je savais... j'avais espoir hein.. je suis assez tenace et effectivement c'est ce qu'il se passe ces vidéos sont utilisées que ce soient les vidéos que j'ai déjà faits que ce soit les vidéos de DUNE-DESIR que ce soit des vidéos que je fais depuis
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	l'objectif c'était ça aussi, c'était que ces vidéos étaient transversales et donc... puissent être utilisées. C'est là où justement je disais que j'impliquais les collègues c'est que dès que... J'avais dit « ces vidéos vont servir dans mon cours, mais dans vos cours aussi... transitions... soit au début, soit à la fin... »

3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	y a toujours des choses... c'est-à-dire que même quand on a fini une vidéo il y a toujours des choses sur le texte encore à travailler, mais voilà c'est pas grave, c'est-à-dire que ça fait parti des exercices : « trouvez l'erreur dans la vidéo »... voilà... y a un moment y a un mot qui est dit qu'est-ce qui est erreur ? ... et ça me permettait surtout de voir que si les étudiants pensait que c'était ça le texte... ils pensent avoir compris et en fait ils ont mal compris voilà. Et puis l'exercice c'était aussi de montrer aux étudiants que comprendre c'est une choses mais restituer qui permet de vraiment voir si tu as compris est vraiment une montagne supplémentaire à franchir [rire] et que eux ils ont compris c'est bon c'est fini.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	et on a corrigé l'ensemble des vidéos... on les a toutes reprises et on a corrigé ce qui allait, ce qui n'allait pas pour rendre ça plus dynamique
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	qu'il y avait de la matière euh... parce que j'avais cette exercice avec le O où je savais que tout ce qui était corrections ça prenait un gros travail... je savais déjà... bon là y en avait encore plus... Mais surtout « tout ça pour ça » [rire]. Donc je savais qu'en corrigeant on allait pouvoir utiliser ces vidéos. Les collègues effectivement m'ont dit « non ». Ils n'en étaient pas question, d'ailleurs ils ne voulaient plus les regarder, mais ... je suis assez tenace [rire].
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	ça représente 7 ou 8 vidéos comme ça... donc voilà y avait la matière et moi j'ai tous les gens en reconversion... je les ai utilisé ces vidéos avec les erreurs... certaines y avaient plus d'erreurs que d'autres, donc certaines je ne pouvais pas, mais certaines je les ai utilisés hein dès septembre. Sauf que je disais aux étudiants « là y a une erreur, là y a une erreur, là y a une erreur » [rire]. Donc ils étaient là « mais qu'est-ce qu'elle nous raconte ? » [rire]
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	dès le début je leur ai dit « je vous présente... » en fait du coup je pouvais pas les laisser en autonomie les étudiants... donc pendant mon cours, vu que c'était des vidéos de 5 min, c'était carrément jouable, je leur disais « ce morceau là qui est exploitable... on va l'utiliser » et j'ai vu que ça marchait bien, ça prenait bien auprès de gens en reconversion, de gens... des étudiants de première année...
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	on va dire, que les étudiants étaient preneurs de ce genre d'exercice... de ces outils, qu'ils voyaient que c'était exactement ce qu'ils allaient retrouver en TP par exemple, voilà
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	, elles étaient exploitables et... le COVID-19 est arrivé... et... ça nous a sauvé plus d'une fois [rire]. Voilà alors les vidéos du O encore plus, parce que c'était pile au moment du... du confinement... il se trouve que c'était pile mon cours [rire] donc le lundi qui suivait j'ai pu les utiliser. Et je me suis appuyée aussi sur ces vidéos pour les cours de première année, voilà. Donc j'ai utilisé toutes ces vidéos et là elles étaient exploitables. Alors il reste encore des petites erreurs, mais du coup ce ne sont plus que des erreurs où je peux dire « voilà trouver l'erreur »... ou « y a un moment telle erreur » alors c'est pas bien... c'est pas bien quand même parce qu'à un moment qu'est-ce qu'ils retiennent c'est ce qu'ils ont entendus pas l'exercice où je leur ai dis « trouvez l'erreur ». Mais... mais pour autant elles sont largement exploitable et là je les utilise encore cette année(2021) euh... 1+1 COVID-19, dans les TP qu'on a pu reprendre on va dire en présentiel... j'utilise ces vidéos

3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Donc en fait je savais... j'avais espoir hein.. je suis assez tenace et effectivement c'est ce qu'il se passe ces vidéos sont utilisées que ce soient les vidéos que j'ai déjà faits que ce soit les vidéos de DUNE-DESIR que ce soit des vidéos que je fais depuis... puisque j'ai gagné depuis euh... c'est une compétence supplémentaire de voir... ce que les étudiants comprennent mieux en ayant travailler des heures avec eux dans le projet DUNE-DESIR... comment les étudiants en leur donnant une masse d'informations, même en leur expliquant ce qu'ils ont compris. Donc y a des choses que je faisais dans mes cours... pour m'apercevoir que des choses que je pensais évidente ne le sont absolument pas avec eux... même quand ils me disant « oui oui ». En fait ce qu'ils ont compris en disant « oui oui » ce n'est pas ce que moi j'aimerais qu'ils comprennent... donc sur du vocabulaire. Donc j'ai regardé dans certaines matières que j'avais avec leur vision... avec leurs yeux... et donc je l'intègre dans les vidéos que je fais maintenant... des vidéos qui sont de 4-5 min.
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	l'objectif c'était ça aussi, c'était que ces vidéos étaient transversales et donc... puissent être utilisées. C'est là où justement je disais que j'impliquais les collègues c'est que dès que... J'avais dit « ces vidéos vont servir dans mon cours, mais dans vos cours aussi... transitions... soit au début, soit à la fin... »
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	Donc en fait je savais... j'avais espoir hein.. je suis assez tenace et effectivement c'est ce qu'il se passe ces vidéos sont utilisées que ce soient les vidéos que j'ai déjà faits que ce soit les vidéos de DUNE-DESIR que ce soit des vidéos que je fais depuis
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Oui la dynamique avec les étudiants
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	mais... vis-à-vis des étudiants quand même je me suis engagée.
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	l'objectif c'était ça aussi, c'était que ces vidéos étaient transversales et donc... puissent être utilisées. C'est là où justement je disais que j'impliquais les collègues c'est que dès que... J'avais dit « ces vidéos vont servir dans mon cours, mais dans vos cours aussi... transitions... soit au début, soit à la fin... »

Annexe 16 – Analyse de l’entretien de Pierre

Phase	Orientation motivationnelle	Motivation	Motif d'engagement	Segment
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	insatisfaction via-à-vis de l’enseignement de cette discipline
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	je trouvais qu’il y avait beaucoup de pertes par rapport aux connaissances qui avaient été ... euh... données dans les cours
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	mais même en terme de boost... dans ma carrière d’enseignant... de... pas... comme un peu dans toutes les fonctions, quand on fait toujours la même chose, on s’ennuie... on a envie de faire autre chose
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	l’avis d’un ingénieur pédagogique.. euh apporte beaucoup puisque... il va pas tellement se concentrer sur le fond, mais plus avoir une réflexion globale sur la forme et donner un regard distancié qui est toujours assez productif et qui là encore... ça n’a pas démenti en l’occurrence
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	quand on a reçu la confirmation que notre projet avait été retenu on a été contacté assez vite par Pascaline et... euh... j’ai eu un entretien avec elle. Je lui ai expliqué le projet, le périmètre.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	mais même en terme de boost... dans ma carrière d’enseignant... de... pas... comme un peu dans toutes les fonctions, quand on fait toujours la même chose, on s’ennuie... on a envie de faire autre chose
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	Tout le reste après est extrêmement satisfaisants aussi... d’avoir pu se mettre autour d’une table et d’avoir une réflexion commune sur la façon d’enseigner nos disciplines, la façon de réussir à intégrer cette problématique d’apprentissage des matières fondamentales euh... au travers des matières cliniques... tout ça c’est extrêmement satisfaisant et puis quand on regarde finalement... c’est ce qu’on... c’est ce qu’on... c’est que les Ministères nous demande maintenant
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opératoire professionnel	je trouvais qu’il y avait beaucoup de pertes par rapport aux connaissances qui avaient été ... euh... données dans les cours
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opératoire professionnel	que dans ce type de projet où on cherche beaucoup à changer ce qui est déjà établis et à repartir pas d’une page blanche, mais de reprendre le problème complètement sous un autre angle...

1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Quand on a commencé on ne savait pas du tout quelle forme allait prendre le projet. On n'avait pas l'idée de l'objet final. On avait une problématique simplement et c'est au fur et à mesure des séances de brainstorming qu'on a commencé à s'orienter et ça a mis plusieurs mois avant de voir quelle forme... quel... quel allait être l'objet pédagogique qu'on allait produire.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	peut-être pas dès le début mais assez rapidement on a invité deux étudiant...tes... c'étaient des filles... euh à participer à nos réunions aussi pour avoir le... la vision des usagers... ça bien marché aussi.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	c'est-à-dire arriver... à révolutionner à petite échelle et très humblement notre... notre façon de faire... parce qu'elle était dépassée... euh... elle a rendu service pendant un bon moment mais maintenant... à l'heure du numérique on... on a des possibilités qu'on avait pas avant donc voilà...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Tout le reste après est extrêmement satisfaisants aussi... d'avoir pu se mettre autour d'une table et d'avoir une réflexion commune sur la façon d'enseigner nos disciplines, la façon de réussir à intégrer cette problématique d'apprentissage des matières fondamentales euh... au travers des matières cliniques... tout ça c'est extrêmement satisfaisant et puis quand on regarde finalement... c'est ce qu'on... c'est ce qu'on... c'est que les Ministères nous demande maintenant. On a juste pris un tout petit peu d'avance mais maintenant... toute l'approche par compétences et les réformes de médecines en particulier (...) poussent vraiment les directives à favoriser un apprentissage par compétence et sortir progressivement des apprentissages en silos tels que nous on les a nous mêmes connus quand on était étudiant.
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	l'avis d'un ingénieur pédagogique... euh apporte beaucoup puisque... il va pas tellement se concentrer sur le fond, mais plus avoir une réflexion globale sur la forme et donner un regard distancié qui est toujours assez productif et qui là encore... ça n'a pas démenti en l'occurrence
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Quand on a commencé on ne savait pas du tout quelle forme allait prendre le projet. On n'avait pas l'idée de l'objet final. On avait une problématique simplement et c'est au fur et à mesure des séances de brainstorming qu'on a commencé à s'orienter et ça a mis plusieurs mois avant de voir quelle forme... quel... quel allait être l'objet pédagogique qu'on allait produire
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	se mettre autour d'une table pour faire les choses bien » ? P : C'est ça, et c'est comme ça qu'on a conçu le projet...
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Ensuite on a mis autour de la table tous les collègues qui pouvait être partie prenante du projet
1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	peut-être pas dès le début mais assez rapidement on a invité deux étudiant...tes... c'étaient des filles... euh à participer à nos réunions aussi pour avoir le... la vision des usagers... ça bien marché aussi.

1_Avant-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	Tout le reste après est extrêmement satisfaisants aussi... d'avoir pu se mettre autour d'une table et d'avoir une réflexion commune sur la façon d'enseigner nos disciplines, la façon de réussir à intégrer cette problématique d'apprentissage des matières fondamentales euh... au travers des matières cliniques... tout ça c'est extrêmement satisfaisant et puis quand on regarde finalement... c'est ce qu'on... c'est ce qu'on... c'est ce qu'on... c'est que les Ministères nous demande maintenant.
1_Avant-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	mais même en terme de boost... dans ma carrière d'enseignant... de... pas... comme un peu dans toutes les fonctions, quand on fait toujours la même chose, on s'ennuie... on a envie de faire autre chose
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Dérivatif	à partir du moment C : où on est entré dans la phase du COVID-19 il y a un an euh... ils ont coulés quoi... enfin la présidence leur a demandé de mettre plein de choses en place pour la téléformation... alors effectivement c'était indispensable, c'était l'urgence... et du coup... j'ai arrêté d'avoir... enfin... quand je la sollicitais j'avais des réponses mais comme je savais qu'elle était débordée j'évitais de solliciter Pascaline...
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation externe	Economique	Au début on a été relancé par les IP, parce que Pascaline c'est quelqu'un je pense qui aime aussi aller jusqu'au bout de ce qu'elle fait
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Epistémique	et j'avais très envie de réussir ce projet surtout
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Hédonique	du coup on a intégré ça à la réflexion pour essayer de trouver quelque chose qui soit pas juste un très bel objet qui nous fasse très plaisir à nous mais qui soit aussi quelque chose... on ne sera jamais certain mais où on est plus de chance de le voir bien intégré
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	je pense parce dans mon caractère... j'ai pas l'impression d'avoir... je crois n'avoir jamais rien abandonné... euh c'est pas dans ma façon d'être.. des fois je... je n'y arrive pas ... où effectivement comme vous le voyez je prends du retard... où je procrastine pour une raison ou pour une autre... Les choses que je commence je les finis généralement... pour l'instant j'ai l'impression que ça marche pour le moment euh.. donc du coup, j'ai jamais eu l'intention de revenir là-dessus ...
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Identitaire	Malgré les obstacles j'avais pas l'intention d'arrêter.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	c'est-à-dire que moi je voyais ma problématique de départ et que probablement mon idée de départ était trop cloisonnée, trop restreinte

2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	ces premiers échanges ont été fructueux et euh... m'ont permis de donner une orientation moins dogmatique au projet euh on a bien compris qu'il fallait garder plein desouplesse et puis ça m'a permis de me rendre compte effectivement qu'il n'y avait pas forcément une méthode pédagogique qui était ... bah sinon tout le monde le saurait et elle serait enseignée depuis longtemps. C'est un peu chacun il fait en fonction de qui il est ... des connaissances qu'il doit enseigner et certaines connaissances profite mieux de telle ou telle façon de les transmettre que d'autres et que finalement l'enseignement magistral pour certaines disciplines... matières fait tout à fait l'affaire et il n'y a pas forcément autre chose de plus performant... donc ça c'est une première chose. Ça m'a aussi permis de trouver... de comprendre quels sont les processus actuels d'apprentissage de nos étudiants à l'ère du numérique euh... moi je fais encore parti... j'ai grandi avec le numérique, mais... j'étais encore balbutiant... pas beaucoup... pratiquement aucun cours en ligne et c'est vrai... que cette possibilité de toucher en permanence à la connaissance, d'aller sur internet pour aller chercher tout et n'importe quoi je l'ai un peu moins que les nouvelles générations d'étudiants.
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	Donc on voulait aussi avoir des garanties de ce côté là.. faire en sorte que la façon de le proposer soit pas juste un outil qu'on a à disposition et clairement qu'on utilise pas, même si on nous force à les utiliser on se rend compte que c'est pas mal mais que justement il soit intégré dans un cursus de telle manière que, il leur soit vraiment présenté et qu'il soit utilisé et que du coup la volonté de le réutiliser soit du coup quelque chose de spontané et pas forcément imposé
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	les idées me viennent aussi en discutant... il y a eu sans doute des rencontres, des opportunités
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Prescrit	On m'a amené à représenter le projet tel qu'il était avancé. Je pense que le fait que vous ayez relancé régulièrement... vous de par votre travail... mais pas uniquement... le Living Lab parce que vous organisiez des... sessions de présentations... de la valorisation sur le projet que... à travers d'autres fac d'odontologie on m'a demandé aussi de communiquer sur ce type de projet... parce que un tel avait entendu parlé qu'à Rennes on mettait ce type de projet et... euh... tout ça m'a obligé un peu à remettre le travail sur le métier
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	le fait d'avoir discuté avec les autres m'ont sortir un petit peu du bout de ma lorgnette,
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	avoir le point de vue des collègues qui enseignent d'autres matières et qui... toutes les matières ne s'enseignent pas pareilles et n'ont pas les mêmes problématiques donc... ces premiers échanges ont été fructueux et euh... m'ont permis de donner une orientation moins dogmatique au projet
2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	les idées me viennent aussi en discutant... il y a eu sans doute des rencontres, des opportunités

2_Pendant le projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	et y a eu aussi des rencontres à la faveur de ces... de ces... sessions de communication par exemple de ... de collègues ou de jeunes collègues qui se sont trouvés très intéressés et qui se sont proposé de participer... et du coup le fait d'avoir des gens d'autres UFR ou de mon UFR qui ont voulu prendre part a posteriori au projet... euh.. bah forcément ça pousse à ré avancer.
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	du coup on a intégré ça à la réflexion pour essayer de trouver quelque chose qui soit pas juste un très bel objet qui nous fasse très plaisir à nous mais qui soit aussi quelque chose... on ne sera jamais certain mais où on est plus de chance de le voir bien intégré
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	Donc on voulait aussi avoir des garanties de ce côté là.. faire en sorte que la façon de le proposer soit pas juste un outil qu'on a à disposition et clairement qu'on utilise pas, même si on nous force à les utiliser on se rend compte que c'est pas mal mais que justement il soit intégré dans un cursus de telle manière que, il leur soit vraiment présenté et qu'il soit utilisé et que du coup la volonté de le réutiliser soit du coup quelque chose de spontané et pas forcément imposé
2_Pendant le projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	le projet fait des petits au point que maintenant j'essaie de réfléchir à... une autre structure d'accueil que le moodle de Rennes 1 qui... qui bloque un peu.. enfin toutes nos plateformes de formation maintenant étant locales...euh je réfléchis à une migration vers une plateforme nationale qui elle puisse nous permettre de mutualiser ce travail. (...)
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation extrinsèque par régulation identifiée	Opérateur professionnel	au lieu de couvrir une petite partie du programme et bah on devrait en couvrir la plus grosse partie...
3_Après-projet	Motivation autonome	Motivation intrinsèque	Socio-affectif	pour après en avoir réfléchis avec deux de mes collègues on s'est dit que c'était plus intéressant s'il y avait d'emblée plusieurs cas à disposition plutôt que un seul...
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	pour après en avoir réfléchis avec deux de mes collègues on s'est dit que c'était plus intéressant s'il y avait d'emblée plusieurs cas à disposition plutôt que un seul...
3_Après-projet	Motivation contrôlée	Motivation extrinsèque par régulation introjectée	Vocationnel	au lieu de couvrir une petite partie du programme et bah on devrait en couvrir la plus grosse partie...

Annexe 17 – Tableau comparatif entre les enseignants du groupe 1 et du groupe 2

Étiquettes de lignes	Avant-projet		Pendant le projet		Après-projet
	1	2	1	2	1
Motivation contrôlée	30,5%	50,0%	25,7%	50,0%	34,1%
Motivation extrinsèque par régulation externe	24,1%	36,8%	18,3%	36,8%	19,3%
Economique	15,6%	28,9%	9,2%	10,5%	9,1%
Dérivatif	8,5%	7,9%	9,2%	26,3%	10,2%
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	6,4%	13,2%	7,3%	13,2%	14,8%
Prescrit	2,8%	7,9%	0,9%	10,5%	2,3%
Vocationnel	3,5%	5,3%	6,4%	2,6%	12,5%
Motivation autonome	69,5%	50,0%	74,3%	50,0%	65,9%
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	31,9%	39,5%	34,9%	18,4%	38,6%
Opérateur professionnel	29,8%	34,2%	25,7%	18,4%	33,0%
Identitaire	2,1%	5,3%	9,2%	0,0%	5,7%
Motivation intrinsèque	37,6%	10,5%	39,4%	31,6%	27,3%
Epistémique	8,5%	5,3%	3,7%	0,0%	9,1%
Socio-affectif	22,7%	0,0%	28,4%	15,8%	17,0%
Hédonique	6,4%	5,3%	7,3%	15,8%	1,1%
Total général	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Annexe 18 – Tableau comparatif entre les hommes et les femmes

Étiquettes de lignes	Avant-projet		Pendant le projet		Après-projet	
	F	H	F	H	F	H
Motivation autonome	69,8%	58,9%	70,7%	65,3%	66,0%	65,7%
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	34,0%	32,9%	29,3%	31,9%	43,4%	31,4%
Identitaire	3,8%	1,4%	9,3%	4,2%	7,5%	2,9%
Opératoire professionnel	30,2%	31,5%	20,0%	27,8%	35,8%	28,6%
Motivation intrinsèque	35,8%	26,0%	41,3%	33,3%	22,6%	34,3%
Epistémique	9,4%	5,5%	1,3%	4,2%	1,9%	20,0%
Hédonique	7,5%	4,1%	14,7%	4,2%	0,0%	2,9%
Socio-affectif	18,9%	16,4%	25,3%	25,0%	20,8%	11,4%
Motivation contrôlée	30,2%	41,1%	29,3%	34,7%	34,0%	34,3%
Motivation extrinsèque par régulation externe	21,7%	34,2%	20,0%	26,4%	20,8%	17,1%
Dérivatif	8,5%	8,2%	14,7%	12,5%	9,4%	11,4%
Economique	13,2%	26,0%	5,3%	13,9%	11,3%	5,7%
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	8,5%	6,8%	9,3%	8,3%	13,2%	17,1%
Prescrit	3,8%	4,1%	4,0%	2,8%	0,0%	5,7%
Vocationnel	4,7%	2,7%	5,3%	5,6%	13,2%	11,4%
Total général	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Annexe 19 – Tableau comparatif en fonction de l'âge des enseignants

Étiquettes de lignes	Avant-projet			Pendant le projet			Après-projet	
	31 - 40 ans	41 - 50 ans	51 - 60 ans	31 - 40 ans	41 - 50 ans	51 - 60 ans	31 - 40 ans	41 - 50 ans
Motivation autonome	54,8%	68,0%	73,1%	65,4%	51,4%	80,0%	70,0%	55,2%
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	33,9%	38,0%	29,9%	28,8%	14,3%	41,7%	40,0%	44,8%
Identitaire	0,0%	4,0%	4,5%	3,8%	0,0%	13,3%	0,0%	13,8%
Opératoire professionnel	33,9%	34,0%	25,4%	25,0%	14,3%	28,3%	40,0%	31,0%
Motivation intrinsèque	21,0%	30,0%	43,3%	36,5%	37,1%	38,3%	30,0%	10,3%
Epistémique	6,5%	8,0%	9,0%	5,8%	0,0%	1,7%	15,0%	0,0%
Hédonique	3,2%	8,0%	7,5%	7,7%	14,3%	8,3%	5,0%	0,0%
Socio-affectif	11,3%	14,0%	26,9%	23,1%	22,9%	28,3%	10,0%	10,3%
Motivation contrôlée	45,2%	32,0%	26,9%	34,6%	48,6%	20,0%	30,0%	44,8%
Motivation extrinsèque par régulation externe	40,3%	24,0%	16,4%	23,1%	34,3%	16,7%	5,0%	37,9%
Dérivatif	8,1%	6,0%	10,4%	13,5%	28,6%	5,0%	0,0%	17,2%
Economique	32,3%	18,0%	6,0%	9,6%	5,7%	11,7%	5,0%	20,7%
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	4,8%	8,0%	10,4%	11,5%	14,3%	3,3%	25,0%	6,9%
Prescrit	1,6%	4,0%	6,0%	3,8%	8,6%	0,0%	10,0%	0,0%
Vocationnel	3,2%	4,0%	4,5%	7,7%	5,7%	3,3%	15,0%	6,9%
Total général	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Annexe 20 – Tableau comparatif en fonction de la discipline d’enseignement des participants

Étiquettes de lignes	Avant-projet		Pendant le projet		Après-projet	
	SHS	ST	SHS	ST	SHS	ST
Motivation autonome	55,9%	71,2%	62,5%	72,3%	64,7%	66,2%
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	33,8%	33,3%	25,0%	34,9%	29,4%	40,8%
Identitaire	4,4%	1,8%	1,6%	10,8%	5,9%	5,6%
Opératoire professionnel	29,4%	31,5%	23,4%	24,1%	23,5%	35,2%
Motivation intrinsèque	22,1%	37,8%	37,5%	37,3%	35,3%	25,4%
Epistémique	7,4%	8,1%	3,1%	2,4%	11,8%	8,5%
Hédonique	5,9%	6,3%	10,9%	8,4%	5,9%	0,0%
Socio-affectif	8,8%	23,4%	23,4%	26,5%	17,6%	16,9%
Motivation contrôlée	44,1%	28,8%	37,5%	27,7%	35,3%	33,8%
Motivation extrinsèque par régulation externe	32,4%	23,4%	28,1%	19,3%	11,8%	21,1%
Dérivatif	5,9%	9,9%	18,8%	9,6%	0,0%	12,7%
Economique	26,5%	13,5%	9,4%	9,6%	11,8%	8,5%
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	11,8%	5,4%	9,4%	8,4%	23,5%	12,7%
Prescrit	7,4%	1,8%	6,3%	1,2%	11,8%	0,0%
Vocationnel	4,4%	3,6%	3,1%	7,2%	11,8%	12,7%
Total général	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Annexe 21 – Tableau comparatif en fonction de l’ancienneté dans l’établissement des enseignants

Étiquettes de lignes	Avant-projet			Pendant le projet			Après-projet		
	1 - 10 ans	11 - 20 ans	21 - 30 ans	1 - 10 ans	11 - 20 ans	21 - 30 ans	1 - 10 ans	11 - 20 ans	21 - 30 ans
Motivation autonome	45,7%	64,8%	77,2%	55,8%	71,9%	74,5%	80,0%	65,7%	64,6%
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	37,0%	29,6%	34,2%	20,9%	33,3%	36,2%	60,0%	31,4%	41,7%
Identitaire	4,3%	1,9%	2,5%	0,0%	5,3%	14,9%	0,0%	2,9%	8,3%
Opératoire professionnel	32,6%	27,8%	31,6%	20,9%	28,1%	21,3%	60,0%	28,6%	33,3%
Motivation intrinsèque	8,7%	35,2%	43,0%	34,9%	38,6%	38,3%	20,0%	34,3%	22,9%
Epistémique	4,3%	7,4%	10,1%	0,0%	5,3%	2,1%	20,0%	20,0%	0,0%
Hédonique	4,3%	5,6%	7,6%	16,3%	3,5%	10,6%	0,0%	2,9%	0,0%
Socio-affectif	0,0%	22,2%	25,3%	18,6%	29,8%	25,5%	0,0%	11,4%	22,9%
Motivation contrôlée	54,3%	35,2%	22,8%	44,2%	28,1%	25,5%	20,0%	34,3%	35,4%
Motivation extrinsèque par régulation externe	43,5%	27,8%	16,5%	32,6%	19,3%	19,1%	0,0%	17,1%	22,9%
Dérivatif	8,7%	9,3%	7,6%	23,3%	8,8%	10,6%	0,0%	11,4%	10,4%
Economique	34,8%	18,5%	8,9%	9,3%	10,5%	8,5%	0,0%	5,7%	12,5%
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	10,9%	7,4%	6,3%	11,6%	8,8%	6,4%	20,0%	17,1%	12,5%
Prescrit	6,5%	3,7%	2,5%	9,3%	1,8%	0,0%	0,0%	5,7%	0,0%
Vocationnel	4,3%	3,7%	3,8%	2,3%	7,0%	6,4%	20,0%	11,4%	12,5%
Total général	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Annexe 22 – Tableau comparatif en fonction de l’AMI auquel ont été retenu les enseignants

Étiquettes de lignes	Avant-projet		Pendant le projet		Après-projet	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Motivation autonome	71,7%	58,6%	72,3%	64,6%	68,2%	65,2%
Motivation extrinsèque par régulation identifiée	31,5%	35,6%	38,5%	24,4%	40,9%	37,9%
Identitaire	5,4%	0,0%	12,3%	2,4%	4,5%	6,1%
Opératoire professionnel	26,1%	35,6%	26,2%	22,0%	36,4%	31,8%
Motivation intrinsèque	40,2%	23,0%	33,8%	40,2%	27,3%	27,3%
Epistémique	8,7%	6,9%	3,1%	2,4%	0,0%	12,1%
Hédonique	7,6%	4,6%	9,2%	9,8%	0,0%	1,5%
Socio-affectif	23,9%	11,5%	21,5%	28,0%	27,3%	13,6%
Motivation contrôlée	28,3%	41,4%	27,7%	35,4%	31,8%	34,8%
Motivation extrinsèque par régulation externe	19,6%	34,5%	15,4%	29,3%	4,5%	24,2%
Dérivatif	12,0%	4,6%	10,8%	15,9%	0,0%	13,6%
Economique	7,6%	29,9%	4,6%	13,4%	4,5%	10,6%
Motivation extrinsèque par régulation introjectée	8,7%	6,9%	12,3%	6,1%	27,3%	10,6%
Prescrit	4,3%	3,4%	6,2%	1,2%	0,0%	3,0%
Vocationnel	4,3%	3,4%	6,2%	4,9%	27,3%	7,6%
Total général	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titre : Motifs d'engagement et motivations d'enseignants dans un projet de transformation pédagogique. Le cas du projet DUNE-DESIR.

Mots clés : processus de transformation pédagogique, motifs d'engagement, motivation, projets de soutien des initiatives de transformations pédagogiques

Résumé : Des projets de soutien des initiatives de transformations pédagogiques sont lancés par les politiques nationales, comme le projet DUNE-DESIR lancé par l'ANR en 2016, qui vise à inciter les enseignants à proposer des projets de transformation pédagogique, tout en les soutenant, accompagnant et valorisant. Cette recherche étudie les motifs d'engagement et les motivations d'enseignants engagés dans le projet DUNE-DESIR. Un cadre théorique intégrateur croisant le modèle descriptif des motifs d'engagement de Carré (2001) et la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2017) a été constitué. Des entretiens semi-directifs auprès de 10 enseignants engagés dans le projet ont été menés. Des analyses thématiques et diachroniques du discours des enseignants ont été réalisées. Des tableaux mo-

tivationnels des enseignants et des analyses comparées au regard des données socio-démographiques ont été réalisées pour rendre compte de l'évolution des motifs d'engagement et des motivations relevés tout au long du projet. Les résultats indiquent l'influence positive des motifs opératoire professionnel, socio-affectif, identitaire et vocationnel, et l'influence négative des motifs prescrit, dérivatif et économique. Nous avons pu relever que la motivation extrinsèque par régulation identifiée et la motivation intrinsèque semblent liées à l'engagement et au maintien de l'engagement des enseignants tout au long du projet. À l'inverse, les motivations extrinsèques par régulation introjectée et externe semblent empêcher le maintien de l'engagement des enseignants dans le projet DUNE-DESIR.

Title : Motives for commitment and motivations of teachers in a pedagogical transformation project. The case of the DUNE-DESIR project.

Keywords : pedagogical transformation process, motives for commitment, motivation, projects to support initiatives for pedagogical transformation

Abstract : National policies are launching projects to support initiatives for pedagogical transformation, such as the DUNE-DESIR project launched by the ANR in 2016, which aims to encourage teachers to propose pedagogical transformation projects, while encouraging, supporting and enhancing them. This research examines the motives for commitment and motivations of teachers involved in the DUNE-DESIR project. An analytical framework combining the descriptive model of Carré's (2001) engagement patterns and the self-determination theory of Ryan and Deci (2017) was developed. Semi-directive interviews were conducted with 10 teachers involved in the project. Thematic and diachronic analyses of the teachers' discourse were carried out. Motivational tables of teachers and

comparative analyses with respect to socio-demographic data were carried out to account for the evolution of the motives for commitment and motivations identified throughout the project. The results indicate the positive influence of professional operative, socio-emotional, identity and vocational motives, and the negative influence of prescribed, derivative and economic motives. We were able to observe that the extrinsic motivation by identified regulation and the intrinsic motivation seem to be related to the commitment and maintenance of the engagement of teachers throughout the project. On the other hand, extrinsic motivations through introjected and external regulation seem to prevent teachers from maintaining their commitment to the DUNE-DESIR project.